



Lenguajes artísticos e infancias en las regiones de Colombia: aportes para su resignificación¹

Artistic languages and childhood in Colombia regions: contributions to their reinterpretation

Diana Patricia Huertas Ruiz²,
Lady Lorena Hormaza³, Eliana Paola Varela Barreto⁴

Para citar este artículo: Huertas, D. P., Hormaza, L. y Varela, E. (2024). Lenguajes artísticos e infancias en las regiones de Colombia: aportes para su resignificación. *Infancias Imágenes*, 23(2), 1-19. <https://doi.org/10.14483/16579089.22329>

Recibido: 20 de agosto de 2024

Aprobado: 08 de noviembre de 2024

1

Resumen

En el marco de la política pública de educación inicial, las artes son fundamentales en la formación infantil. Bajo la consideración de cinco regiones de Colombia (Orinoquía, Andina, Amazonía, Pacífica y Caribe), este artículo responde a las preguntas: ¿Cuáles son los lenguajes artísticos más presentes en estas regiones? y ¿cómo estos se vinculan a las prácticas pedagógicas y artísticas? Basado en teorías críticas de Acaso (2009), Aguirre (2017), Bamford (2009) y Vygotsky (2012), y empleando la Teoría Fundamentada, los resultados destacan que las artes contribuyen al desarrollo corporal, emocional, social y cognitivo, además que refuerzan la identidad cultural regional. Música, danza, pintura y dibujo son lenguajes predominantes, mientras que

literatura es poco mencionada. Resignificar “artes” por “lenguajes artísticos” en educación inicial, con enfoque pedagógico y creativo, permitirá fortalecer su integración a los currículos, en la formación docente y en establecer programas sostenibles a través de políticas públicas para maximizar su impacto en la infancia.

Palabras clave: educación artística, educación inicial, niños, política pública, territorios

Abstract

Within the framework of public policy on early education, the arts are fundamental in children's education. Regarding five regions of Colombia (Orinoco, Andean, Amazon, Pacific and Caribbean), this article answers the questions: what are the artistic languages

1 Este artículo hace parte de los resultados del proyecto: Infancias, artes y educación inicial: análisis del impacto pedagógico, didáctico y artístico de las políticas y programas implementados para formalizar las artes en la primera infancia en 5 regiones de Colombia. Código: FBA-623-23. Financiado por el Centro de investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, ejecutado en 2023 y primer semestre de 2024.

2 Doctora en Educación Artística por la Universidad de Lisboa y Porto. Portugal. Profesora de Planta Facultad de Bellas Artes. Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: dhuetas@pedagogica.edu.co.

3 Magíster en desarrollo educativo y social. Universidad Pedagógica Nacional. Docente ocasional tiempo completo. Licenciatura en Artes Escénicas. Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: llhormaza@upn.edu.co.

4 Magíster en estudios en infancias de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora ocasional tiempo completo de la Licenciatura en Artes Escénicas. Facultad de Bellas Artes. Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: epvarelab@pedagogica.edu.co.

most present in these regions?, and how are they linked to pedagogical and artistic practices? Based on critical theories by Acaso (2009), Aguirre (2017), Bamford (2009) and Vygotsky (2012), and employing Grounded Theory, the results highlight that arts contribute to bodily, emotional, social and cognitive development, and additionally reinforce regional cultural identity. Music, dance, painting and drawing are the predominant

languages, while literature is little mentioned. Resignifying “arts” for “artistic languages” in early education with a pedagogical and creative approach, will strengthen their integration in curricula, teacher training and establishing sustainable programs through public policies to maximize their impact on children.

Keywords: art education, early childhood education, children, public policy, territories

Introducción

Desde su libro *Infancia y educación artística*, Hargreaves (2002) plantea que en la educación artística se proporcionan ocasiones únicas para el desarrollo de la expresión creativa, la autoestima, los valores sociales y morales. A pesar de ello, dicha educación siempre se considera de segundo plano y es ignorada por los currículos o implementada desde ideas academicistas que la subsumen con “saberes importantes” como la lectoescritura, la matemática y las ciencias, de manera que desconocen su valor en términos de saber y la reducen a manualidades (Acaso, 2009). En ese mismo sentido, Bamford (2009) concluye que, aunque las artes están presentes en las políticas educativas y culturales de los países, existe un abismo entre las palabras y lo que se imparte. Asimismo, menciona que los términos “educación artística” o “artes” dependen de la cultura y el contexto, tal como lo hacen los que se consideran “programas de calidad”.

Colombia no escapa a estas discusiones sobre la presencia e implementación de las artes en los currículos. Desde el 2010 el arte ha sido un componente esencial de la educación inicial (EI de ahora en adelante) en Bogotá, gracias a su inclusión en los lineamientos pedagógicos y curriculares del Distrito Capital. La promulgación de la Ley 1804 (Congreso de la República de Colombia, 2016) marcó un hito al establecer la *Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre*, definiendo el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como puntos de partida experienciales, clave para la educación de niños menores de seis años.

El Ministerio de Cultura (2020) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014) han elaborado

lineamientos desde las políticas públicas y guías para implementar esta visión en la educación colombiana, abarcando a niños, cuidadores, padres, educadores y personal de atención. En el documento 21, *El arte en la educación inicial*, se afirma que los lenguajes artísticos para el encuentro con la infancia son: el juego dramático, la expresión musical, la expresión visual y plástica; y se propone que existen otros lenguajes artísticos por explorar (MEN, 2014). Sin embargo, muchas de estas ideas de las artes en las infancias se corresponden más con la instrumentalización de las artes y de su utilización como medio de aprendizaje, entretenimiento o recurso lúdico (Huertas et al., 2021).

En la investigación *Infancias, artes y educación inicial: Análisis del impacto pedagógico, didáctico y artístico de las políticas y programas implementados para formalizar las artes en la primera infancia en 5 regiones de Colombia*, que indagó sobre políticas e ideas de la educación en artes para los menores de 6 años en las diversas zonas del país, nos encontramos con una dificultad conceptual sobre los significados de las artes y los lenguajes artísticos, pues las artes en la EI son reducidas a lo instrumental como manualidades, decoración o presentaciones para días conmemorativos y así se desconocen sus aportes a nivel cognitivo, social, corporal, subjetivo y del lenguaje. Por ello, este texto se centra en responder desde una de las categorías centrales de la indagación: ¿cuáles son los lenguajes artísticos más presentes en las regiones estudiadas? y ¿cómo ellos se vinculan a las prácticas pedagógicas y artísticas? Las cinco regiones de Colombia fueron Orinoquía, Andina, Amazonía, Pacífica y Caribe. El objetivo fue identificar las tensiones existentes en lenguajes artísticos y los

significados desde los diversos actores que piensan, programan, viven, ejecutan y evalúan las artes día a día en los territorios. La búsqueda permitió tener un panorama un poco más real sobre el cual pensar las posibilidades educativas y políticas en el país y en las regiones.

Resignificar la educación artística en términos de lenguajes artísticos en la EI, desde las posturas del giro cultural (Barco, 2024), implica reconocer a las infancias como sujetos de derecho y protagonistas culturales en sus comunidades. Asimismo, lleva a concebir la infancia como un espacio de crecimiento aquí y ahora, donde no solo importa lo que los niños serán en el futuro, y superar las ideas "endulzadas" y "romantizadas" que no corresponden con las realidades que rodean a los niños (Aguirre, 2012). Una perspectiva cultural y lingüística es esencial para trascender la simple creación de obras y manualidades, así como lo es enfocarse en la construcción de subjetividades y el bienestar integral de los niños. Según Acaso (2009), la educación artística debe abandonar enfoques decorativos y repetitivos para convertirse en un espacio de exploración crítica, donde los niños puedan cuestionar, crear y expresar su visión del mundo.

Investigar lenguajes artísticos en la infancia es necesario, pues ellos pueden influir en el desarrollo integral de los niños al conectar aspectos cognitivos, emocionales, culturales y sociales. Vygotsky (2012) señala que lenguajes artísticos como el dibujo, la música y el teatro facilitan la construcción del pensamiento simbólico y la comunicación, ya que permiten a los niños expresar y entender su entorno. Aguirre (2006) enfatiza en que investigar estos lenguajes es fundamental para resignificar las artes en contextos educativos, promoviendo experiencias significativas y evitando la reproducción sin reflexión. Además, Acaso (2009) resalta que estudiar estas prácticas desafía los enfoques tradicionales y convierte las artes en espacios de construcción de subjetividades y creatividad. Comprender los lenguajes artísticos en la infancia no solo enriquece las prácticas pedagógicas, sino que también fortalece las políticas culturales y educativas.

Artes y lenguajes artísticos: una diferencia necesaria en la Educación Inicial (EI)

Se propone la categoría de lenguajes artísticos, diferenciándola del arte y las artes para la EI, y se analiza por disciplinas (la música, las danzas, el baile, la pintura, el dibujo, el teatro), de acuerdo a la investigación documental y a cómo fueron descritas por los participantes y a su importancia y deseabilidad en las vidas de los niños. Se evidencian diferentes finalidades y comprensiones que, en general, relegan a las artes a una mediación para otros aprendizajes.

No existe consenso sobre cuáles son los lenguajes artísticos pues, desde algunas perspectivas, estos se expresan en los lenguajes corporal, musical, visual y narrativo. Para otras, los lenguajes son el pictórico o pintura, la escultura, la música, la literatura, las artes escénicas (teatro, danza, circo, performance), la arquitectura y las artes visuales (cine, fotografía, video). Empero, es cierto que los lenguajes artísticos son un acto de creación de quien(es) lo produce(n), que utiliza los saberes artísticos en función de comunicar en un momento histórico. Por tanto, se puede afirmar que los lenguajes artísticos poseen significados y valores estéticos propios.

Estos lenguajes se caracterizan por ser creativos y utilizar las diversas artes (Zi-fei, 2004). Se diferencian de los lenguajes convencionales (como diversos idiomas, lenguaje escrito, de señas, no verbal, entre otros) por utilizar otros signos, símbolos, técnicas y materiales para brindar una significación estética y artística. En el caso de los niños, esos significados pueden variar a partir de emociones, sentimientos, visiones de la realidad, experiencias, imaginación y creatividad o formas de expresar su subjetividad.

Según el documento del *Arte en la educación inicial* (MEN, 2014), dos de las actividades rectoras de la EI son el arte y la literatura. La segunda más asociada a actividades de alfabetización y lectura de cuentos. La literatura puede comprenderse como un arte que aporta a la construcción estética, simbólica, social, cultural y política (López 2019), planteamiento que se presenta en debates sobre diferentes epistemologías y estructuras diversas dentro

de este campo de conocimiento. La primera nombrada en singular, en desconocimiento de las ideas contemporáneas de "las artes" en plural, como un conjunto diverso, múltiple y expandido (Perinola, 2016) ligado a las transformaciones culturales y sociales. En ambas, literatura y las llamadas "artes", se incluyen creaciones que combinan diversas técnicas y medios, no se limita a considerar solamente obras artísticas o ponderar, sobre el resto de posibilidades, la expresión de emociones ni se avala aquella idea de que "todo es arte", con lo que se enfatiza en su complejidad y el valor diferencial respecto a otros campos de la realidad humana.

En el contexto de la EI, las artes expandidas (integradas e híbridas) promueven experiencias activas y significativas, las que contribuyen a que los niños puedan pensar y transformar subjetividades, aceptar su identidad latinoamericana y desarrollar su creatividad, el pensamiento simbólico y crítico, alejándose de enfoques tradicionales centrados en las "Bellas Artes", lo comercial o el entretenimiento. Este enfoque expansivo busca integrar las artes en la educación como herramientas para enriquecer el aprendizaje. Según Loris Malaguzzi (1996) y su poema de *Los cien lenguajes de los niños*, a ellos les hemos robado noventa y nueve lenguajes. A propósito de esta idea, McArdle y Kay Wright (2014) resaltan que las artes no deben limitarse a la imitación, sino fomentar la creatividad.

Por ejemplo, las escuelas Reggio Emilia proponen incluir educadores especializados en artes visuales

para nutrir la imaginación infantil (Vecchi, 2013). Por su parte, Safford y Barrs (2007) plantean que existe un interés creciente por transformar los sistemas educativos en el Reino Unido desde los enfoques creativos en el plan de estudios. Esto se evidencia en las iniciativas de articulación entre diferentes organizaciones artísticas, comunitarias y escuelas. En su estudio, los autores muestran cómo la participación en actividades con lenguajes artísticos mejora las capacidades comunicativas infantiles en relación con el diálogo, la imaginación y la creatividad.

Asimismo, para McArdle y Kay Wright (2014), el arte y el juego son los "primeros idiomas" de los niños y deben estar en el centro del currículo, no como decoración o tiempo libre, sino como formas de inteligencia y pensamiento centrales. Según las autoras, los niños dibujan para comprender, crear y expresar significados complejos sobre sí mismos y su entorno. Esto requiere aulas que fomenten la imaginación, la fantasía y la metáfora, permitiendo soñar con otros mundos posibles. Además, los profesores deben ser "co-jugadores" y "co-artistas", de manera que vean a los niños como sujetos en el presente y activos en sus procesos creativos.

Por todo lo anterior, proponemos diferenciar los campos de la educación artística para los niños y acoger el concepto de "lenguajes artísticos" orientado a la EI. La idea no es sólo establecer como un conjunto de disciplinas, sino distinguir sus finalidades, características y sentidos como se explica en el siguiente Gráfico 1.



Gráfico 1. Principales características de los lenguajes artísticos en la educación inicial

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, respecto a la finalidad, tal como ocurre con el teatro aplicado ([Motos y Ferrandis, 2015](#)), la experiencia y el proceso cobran una preponderancia fundamental para aportar al crecimiento individual y colectivo. Entonces el resultado, la obra, no necesariamente se valora por estándares artísticos y estéticos profesionales, e incluso puede no existir una obra y nunca presentarse a un público, sino que los propios niños son los creadores, expositores y público. Por lo tanto, la finalidad de incluir lenguajes artísticos en la EI no necesariamente es producir una obra, es sobre todo aportar al desarrollo integral y su capital cultural.

En segundo lugar, también con referencia en el teatro aplicado, es crucial enseñar las artes desde sus propios lenguajes, estructuras y técnicas. Los niños, según [Moreno \(2017\)](#) y [Urrego y Huertas \(2018\)](#), pueden aprender resonadores (entendido como un contenido teatral de la voz escénica que hace referencia a las cavidades vocales con las que se modifican los sonidos) para crear voces únicas y comprender cómo los personajes requieren voces específicas. No se trata de cantar o colorear guías para memorizar conceptos “a través” del arte, sino de incluir contenidos pertinentes que permitan “alfabetizarse” en lenguajes simbólicos. Este tipo de enseñanzas desde las artes, ajustadas al desarrollo de los niños, les ofrecen herramientas para comprender los lenguajes que los rodean y los afectan de múltiples formas.

En tercer lugar, los lenguajes artísticos son parte de la comunicación infantil y pueden ser llevados al aula enriquecidos desde saberes y técnicas artísticas, ya que estos cuentan con sus propios contenidos como la construcción del pensamiento crítico y estético, la configuración de las subjetividades, el cuerpo, las emociones y sensibilidades, entre otras. De manera recurrente se afirma que los niños expresan sus emociones, sentimientos, sus sueños, fantasías y propuestas en sus dibujos.

Igualmente sería necesario que se analice lo que llamamos “infantil” ([Aguirre, 2012](#)) y lo que grandes emporios como Disney comunican ideológicamente a las infancias y sus familias, desde visiones puramente comerciales (princesas, príncipes, modas y valores morales estereotipados, entre

otros), dejando de lado su capacidad de agencia, participación ([Liebel, 2019](#)) y creación.

En un cuarto lugar, la EI cuenta con lenguajes artísticos integradores e integrados ([Huertas Ruiz et al., 2021](#)). Para los niños las artes se conjugan a través del juego y con las situaciones que los rodean. Lo anterior tiene lugar bajo los contextos históricos y culturales que las enmarcan ([Bamford, 2009](#)) y les dan sentido en su concreción. Por ende, incluir lenguajes artísticos en los procesos de formación requiere involucrar el cuerpo, el juego, las realidades, las costumbres y los intereses propios de los niños.

Para cerrar este apartado, en quinto lugar, se menciona la relación entre lenguajes artísticos y los debates sobre la vida contemporánea, de modo que se prepare a los niños para tener una visión crítica frente al mundo en el que viven y vivirán ([Acaso, 2009](#)). El arte puede enseñar a ponerse en el lugar de otro, a ver otras realidades y desarrollar el pensamiento crítico y creativo. Los niños pueden conocer las artes de su territorio y región, aprender a apreciarlas, comprenderlas y tal vez ejecutarlas como miembros que hacen parte de una comunidad. En ese sentido, ellos estarían aprendiendo un “saber práctico” ([Barco, 2024](#)) que les facilite comprender dinámicas de sus contextos, participar en su transformación y crear posibilidades estéticas en las dinámicas sociales y culturales que les permitan sentirse parte y constructores de su territorio.

Metodología

A través del uso del paradigma interpretativo hermenéutico desde un enfoque cualitativo, que se interesa por las experiencias e interpretaciones de los fenómenos para construir conceptos, a partir de las relaciones establecidas de los datos ([Strauss y Corbin, 2002](#)), la investigación se sitúa en la Teoría Fundamentada (TF de ahora en adelante). A partir de ahí se buscó interpretar fenómenos con la perspectiva de los agentes educativos y artísticos. Para ello se utilizó la metodología inductiva de la TF, que permite generar teorías a partir de los datos mientras evita suposiciones previas ([Strauss y Corbin, 2002](#)).

El grupo de investigación Rayuela⁵, quien llevó a cabo el proceso investigativo en las cinco regiones de Colombia, se enfoca en construir conocimientos desde las realidades educativas y artísticas regionales, apoyándose en las experiencias de los actores involucrados (Palacios, 2021). Hacia esa dirección se guía la producción teórica al trabajar con la TF “basada en el análisis situacional” de Clarke (2011), lo que resulta relevante para evaluar prácticas educativas y artísticas en la infancia. En este sentido, es crucial entender la teoría como un conjunto de ideas que explican o describen un fenómeno a través del intercambio de saberes en la práctica. Para nuestro caso, la construcción teórica facilita la evaluación de las perspectivas subyacentes a las prácticas educativas y artísticas en la infancia. Así pues, la aplicación de la TF se realizó en las fases enunciadas a continuación.

Recolección de datos

Cuatro investigadores, dos monitoras y seis estudiantes visitaron ciudades donde pudieran ser acogidos por familiares o amigos. Respecto a los resultados, no se buscaba generalizar ni producir una muestra sino interpretar, en el sentido de comprender de la realidad educativa y artística infantil en los territorios. En cuanto a los lugares, estos se eligieron agrupándolos por cada una de las cinco regiones definidas: Orinoquía (Yopal y Arauca); Andina (Medellín, Manizales, Armenia, Bucaramanga, Ibagué, Neiva, Bogotá y Cundinamarca); Amazonía (Florencia y Leticia); Pacífica (Quibdó, Cali, Pasto y Berruecos); Caribe (Barranquilla y Riohacha).

Para la investigación se realizaron en total 326 entrevistas semiestructuradas a: secretarios de educación o responsables del asunto en las secretarías, casas de la cultura, profesores, niños, padres de familia, profesores universitarios, agentes culturales, directivos docentes, artistas formadores, agentes culturales, entre otros. Igualmente se efectuó un rastreo y un análisis documental, por ciudad o municipio y por región, de manera que se llegó a tener 226 documentos entre políticas, artículos, trabajos y tesis de grado, videos,

páginas web, entre otros. Hubo un registro de 634 fotos, 52 videos y 34 observaciones de clase recopiladas en videos y diarios de observación. Todo ello fue organizado en carpetas por ciudad o municipio en el software MAXQDA. La investigación cuenta con consentimientos informados de los entrevistados firmados, bajo el compromiso de confidencialidad por parte del grupo de investigación Rayuela, así como con evidencias fotográficas y de video de las visitas cuya custodia está a cargo de la investigadora principal.

Procesos de codificación y organización de la información

En esta etapa se tuvo en cuenta que la realidad es construida desde el lenguaje, lo que implica reconocer los lenguajes y significados asignados en la vida diaria por funcionarios, educadores y niños, en relación con las artes. Así, investigar con la TF requiere la deconstrucción y fragmentación de las narrativas, su análisis y cuestionamiento constantes. No es un ejercicio de representación de las narrativas o los lenguajes, es una reestructuración en función de significados más profundos que parten de la comprensión e interpretación aportando a la construcción de conocimiento desde los aportes de las personas participantes en el proceso investigativo. Con dicho fin se utilizó el software MAXQDA, que permitió sistematizar y codificar la información recogida en diferentes categorías. Para este artículo solo acogemos la subcategoría “Tipos de lenguajes artísticos y tipos de artes y su enseñanza”, que pertenece a la categoría “Aspectos pedagógicos y didácticos”.

A través de la categorización inteligente del MAXQDA, se seleccionaron 1201 segmentos de datos, aquellos que hicieran referencia al tema, y se codificaron para identificarlos. Esta codificación incluye la triangulación de la información entre los diferentes instrumentos de investigación y espacios donde se desarrollan los lenguajes artísticos (casas de la cultura, agrupaciones culturales, artísticas, comunitarias, universidades, normales, diferentes grados en Centros de Desarrollo Integral [CDI] del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF] y de instituciones educativas) en las ciudades y municipios visitados.

5 RAYUELA: Lenguajes artísticos e infancias. Pedagogías, didácticas y creaciones escénicas.

Procesos de teorización

Con el programa MAXQDA y su herramienta “Frecuencia de palabras”, relacionada con la subcategoría “Tipos de lenguajes artísticos y tipos de artes y su enseñanza” se seleccionaron, entre 23006 palabras, 1424 palabras o términos clave. Estas fueron releídas en los segmentos completos para comprender sus significados, percepciones y tensiones según los contextos regionales. El análisis permitió identificar percepciones y significados que varían en cada región, además de realizar una codificación selectiva propia de la TF (Strauss y Corbin, 2002).

Resultados y discusión

Sentidos y tensiones de los lenguajes artísticos en la educación inicial

Las prácticas pedagógicas y artísticas en la infancia se configuran a partir de diversos sentidos y tensiones, integrando lenguajes como música, danza, pintura, dibujo, teatro y artes escénicas, esenciales para el desarrollo de los niños. Según Vygotsky (2012), el arte activa la imaginación, potencia procesos cognitivos y sociales, y permite construir realidades creativas a partir de la interacción con el entorno. Aguirre (2012) subraya la importancia de reconfigurar los usos de las artes en la escuela, priorizando experiencias significativas sobre modelos estandarizados. Estos lenguajes enriquecen la expresión personal y fortalecen la conexión de los niños con su cultura y comunidad. Implementar políticas públicas y prácticas pedagógicas que valoren estas expresiones resulta esencial para maximizar su impacto en las nuevas generaciones, tal como lo plantea esta licenciada:

Entonces desde los cuatro lenguajes (música, danza, pintura y teatro) se desarrollan distintos aprendizajes en nuestros niños. Ellos ahora son esponjas, si nosotros nutrimos eso ellos más adelante van a tener esas capacidades de relacionarse, de criticar, de expresarse, de poder compartir con ese entorno. (Coordinador de institución pública, comunicación personal, 16 de enero de 2023, Barranquilla)

Los lenguajes artísticos contribuyen significativamente al desarrollo del “ser” relacionado, por

ejemplo, con las maneras en que los niños se reconocen y relacionan en sus territorios, lo que aporta a la construcción de sus subjetividades y noción de cuerpo, proporcionando un espacio para la exploración, la expresión y la creatividad. Según Huertas Ruiz (2024), el juego dramático y las actividades artísticas no solo potencian habilidades como el pensamiento simbólico, la imaginación y la expresión corporal, sino que también fomentan una reflexión crítica sobre el entorno cultural y social de los niños. Este enfoque interdisciplinario, en cuanto integra diferentes disciplinas artísticas y sus lenguajes respectivos, permite que los niños resignifiquen su realidad, amplíen su capacidad para resolver problemas y conecten de manera profunda con su identidad cultural.

En ciudades como Cali, Neiva, Arauca, Manizales y Bogotá se destacó que los lenguajes artísticos se vinculan estrechamente con la expresión y regulación emocional, relajación y manejo del estrés, especialmente en contextos postpandemia. Estas prácticas artísticas proporcionan a los niños un espacio seguro para la libre expresión, ayudándoles a procesar realidades difíciles y violentas. Según Aguirre (2006), desde las concepciones expresionistas, las artes tienen la capacidad de abrir puertas hacia las subjetividades, emociones y sentimientos, funcionando como herramientas para la expresión y el procesamiento personal de alteraciones, además de facilitar la construcción de un entorno más tranquilo y seguro para los niños.

Según los datos recopilados, los programas de artes dirigidos a la infancia suelen ser de corta duración y están condicionados por las políticas establecidas de los municipios y alcaldías. Esta limitación genera una falta de continuidad en los procesos educativos y dificulta la consolidación de políticas y estrategias claras para la enseñanza y el aprendizaje de las artes en la EI.

Es un aspecto destacado la falta de consenso entre educadores, niños, padres y directivos sobre cómo discernir y nombrar diferencialmente las artes entre ellas. Disciplinas como la pintura, el dibujo y las artes visuales suelen considerarse sinónimos, igual que las danzas y los bailes carecen de distinción conceptual y práctica en los contextos estudiados. En el aula, esta ambigüedad

se refleja en la asociación de actividades diversas con lo artístico, sin una categorización clara y donde al final “todo es arte”. Sin embargo, a pesar de estas dificultades cabe mencionar que esta flexibilidad responde a la percepción de las artes como un medio universal e interdisciplinario, capaz de resignificar experiencias cotidianas en expresiones simbólicas significativas (Huertas Ruiz, 2024). Como cuenta un docente de transición: “es lo que trabajo más que todo con mi salón, el arte, pues por medio de actividades de motricidad, plastilina, pintura, punzado; en representación de obras de teatro con cuentos...” (docente de institución educativa, comunicación personal, 3 de noviembre de 2023, Neiva).

Los participantes coinciden en valorar la importancia de “todas las artes” en la EI, destacando que no existe un lenguaje artístico más relevante que otro, sino que todos se unen en las prácticas pedagógicas del aula. Sin embargo, esta integración, aunque enriquecedora, conlleva el riesgo de desdibujar la esencia de las actividades artísticas, transformándolas en simples manualidades:

Es como una herramienta, pero no como un área de formación específica para decir “estamos formando en artes”, sino que eso va integrado, pues las diferentes actividades, digamos de arte, que hacemos pues son actividades de pintura, actividades de modelado, actividades de rasgado, decoración de cosas con material de desecho. (Docente de Institución Normalista, comunicación personal, 26 de Julio de 2023, Florencia)

Según Acaso (2009), cuando las artes se reducen a actividades repetitivas y decorativas, estas pierden su potencial como medios de expresión crítica, creatividad y conexión cultural. Por ello, es esencial garantizar que las prácticas artísticas en la EI mantengan su carácter reflexivo y significativo, en lugar de convertirse en ejercicios mecánicos desvinculados de su profundidad simbólica y estética. Esto implica que las artes sean una actividad en sí misma y no un medio o una herramienta para otras formas de saber.

Es diferente en casas culturales u otros lugares semejantes, fuera de los espacios escolares

formales, donde sí se especifican los talleres y actividades por disciplinas. Sin embargo, en ocasiones responden más a los intereses de los padres o cuidadores. Al respecto se alzan voces que reflexionan sobre este tema:

Pero hay que tener en cuenta no todos los niños tienen los mismos intereses, actitudes y aptitudes para las artes. Sería importante revisar el tema disciplinar con los niños en los espacios donde se trabaja de esta manera y buscar potencializar los gustos, talentos y facilidades de los niños. (Docente Casa de la Cultura, comunicación personal, 22 de abril de 2023, Cali)

Existe un contraste notable al mirar cómo los lenguajes artísticos son promovidos por entidades como casas culturales y bibliotecas. Allí se enfocan, desde una perspectiva más logocentrista que hace énfasis en la obra de arte y las instrucciones para desarrollarla (Aguirre, 2006), en preservar tradiciones, formar semilleros y ocupar el tiempo libre de los niños. En estos casos, puede que sí o puede que no, que los lenguajes artísticos sean impartidos de forma que integran las artes como herramientas para promover aprendizajes adecuados a las primeras edades como la socialización, la construcción de identidad y subjetividad y el desarrollo del lenguaje.

Otros factores definitorios son los recursos humanos, los materiales y los espacios físicos, ya que en la mayoría de instituciones visitadas no se cuenta con materiales necesarios para desarrollar las clases de los lenguaje artísticos. Esto no solo se evidencia en temas de insumos como títeres, vestuarios, instrumentos musicales, pintura, también en la disponibilidad de espacios adecuados para dichas clases, pues lo que se observó es que los lugares que se disponen para dichas sesiones son las canchas de futbol o salones con deterioros físicos. Sumado a lo anterior existen deficiencias de contratación y bajas remuneraciones, lo que contribuye a que los educadores no puedan comprometerse decididamente a los procesos, ni realizarlos con la calidad que podrían darse, diferente a si se tuviera un personal contratado con unas condiciones laborales estables. También existe un afán en los resultados y las muestras, que serán

“evidencias” de los procesos ante la inversión de recursos, centrándose en los productos y no en los procesos de aprendizaje de los niños, que como ya se ha mencionado son vitales en la EI.

Lo más grave es que en las regiones se han normalizado estas maneras de entender e implementar los procesos de enseñanza de los lenguajes artísticos, de manera que se deterioran los procesos. Al respecto, un educador de una casa de la cultura confirma cómo sus objetivos de enseñanza están condicionados en tiempos y recursos:

En estos cuatro meses que tengo mi contrato, voy a enseñar manualidades solamente. Voy a enseñar macramé, voy a enseñar pintura básica, dibujo básico dependiendo cómo te cuadre con la línea y cómo es la disponibilidad también de los talleres desde los espacios, tiempos y recursos. (Docente de casa cultural, comunicación personal, 3 de mayo de 2023, Manizales)

La última tensión identificada para el desarrollo de los lenguajes artísticos en la EI está estrechamente relacionada con la presencia de facultades y programas universitarios, dedicados a la formación en artes en algunas de las ciudades analizadas como Ibagué con el conservatorio o como Manizales, Medellín y Bogotá donde existen diversas facultades de artes. Si bien estos programas contribuyen a la profesionalización de artistas y al fortalecimiento

del talento humano, persiste una marcada carencia de formación pedagógica que facilite la integración efectiva de las artes y los lenguajes artísticos en otros contextos educativos y formativos.

Tipos de lenguajes artísticos presentes en las regiones

Para responder a la pregunta ¿cuáles son los lenguajes artísticos más presentes en las regiones? se analizó la frecuencia de palabras asociadas con lenguajes artísticos en el programa MAXQDA, las cuales fueron tematizadas y agrupadas. Este proceso permitió clasificar los lenguajes en relación con su presencia en la enseñanza y el aprendizaje durante la infancia, dando lugar al [Gráfico 2](#). Es importante destacar que este análisis no solo refleja las prácticas artísticas actualmente implementadas, sino también aquellas que las comunidades aspiran a desarrollar o consideran deseables en el contexto educativo de los niños.

Músicas

9

Recuperar la memoria histórica para que la historia no se repita. La música nos llena si todos nos unimos para crear música. Llevar un mensaje de paz para enseñarle a los niños a tocar instrumentos musicales. Entonces la alegría volverá a casa. (de Ossa, L. citada en [Comisión de la verdad, 2021](#))

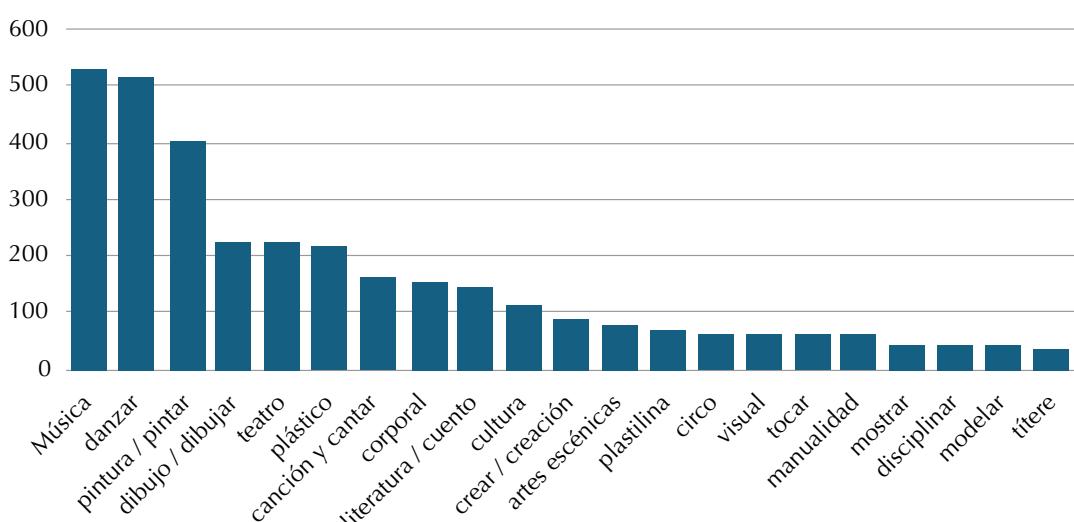


Gráfico 2. Frecuencia de palabras por lenguajes artísticos.

Fuente: elaboración propia con el software MAXQDA (2023)

Dentro de esta categoría se agruparon 524 segmentos codificados que incluían las palabras “música”, “musical”, “músico”, entre otras. Según lo encontrado en los casos estudiados, la música se considera “muy potente” para aportar al desarrollo de los niños y “un plus” el tener un(a) educador(a) en este campo. En cuanto a sus menciones y significados, estos son diversos: se utiliza para desarrollar habilidades auditivas, ritmo y coordinación y se menciona como una herramienta para la relajación y la expresión emocional. Los padres y cuidadores la solicitan dentro de la formación infantil: “la que más me gustaría que aprendiera mi hijo es la música, un instrumento o el canto. En la casa tenemos instrumentos” (madre de estudiante, comunicación personal, 6 de junio de 2023, Medellín).

Igualmente se habla de la música como parte integrante de la identidad: “nosotros nos brota el talento, somos sonoros, desde que nacemos tenemos la música incorporada, la danza incorporada” (líder social y cultural, comunicación personal, 6 de marzo de 2023, Quibdó). Es de anotar que este lenguaje artístico es más ofertado fuera de las escuelas o jardines infantiles; son las casas de la cultura, agrupaciones artísticas, centros comunitarios, bibliotecas, entre otros, quienes más lo promueven. En algunos casos se da la integración de la música con otras artes, especialmente con las danzas y el teatro. Para muchos sectores, además, la música tiene que ver con procesos sociales y del territorio. Ella está asociada a festivales y carnavales regionales en los que la participación infantil es cada vez más importante:

Tú acá encuentras niños bailando joropo desde los 3 años, cantando su música llanera, tocando el cuatro, las maracas, que es lo que más se ve en los niños chiquitos y si ves aquí hay muchos festivales. (Administrativo, comunicación personal, 22 de julio de 2023, Yopal)

La implementación de la música en las aulas está intrínsecamente ligada a las tradiciones culturales y poblacionales de cada región, lo que destaca la importancia de los legados patrimoniales transmitidos generacionalmente en relación con lo musical. En este sentido, los docentes muestran un

interés en rescatar estas herencias culturales que se manifiestan en diversos instrumentos propios de cada región. Sin embargo, la educación musical implica costos asociados a los instrumentos y su mantenimiento, lo que exige de voluntad política y económica para que estos estén presentes y en buenas condiciones para su uso.

No obstante, para algunos la música en las infancias no necesita un instrumento, pues “tienes tu cuerpo y tu voz” (administrativo de casa de la cultura, comunicación personal, 13 de septiembre de 2023, Manizales). Así se encuentra que muchos docentes de música plantean la iniciación musical desde contenidos específicos como “el estudio y la experimentación de la voz, el sonido, el movimiento, el color, la forma y la trama a través de la música” (alcaldía de Ibagué, 2020, p. 62.). En otras palabras, ante la falta de recursos los docentes recurren al movimiento y al cuerpo como primer instrumento de lenguajes artísticos musicales.

Igualmente se presentó una frecuencia alta en contenidos de “canto” (101 segmentos codificados) o “técnica vocal”. Se interpretan con la voz rondas, canciones infantiles, coplas, entre otros. El proceso de aprendizaje de canto o técnica vocal puede iniciar desde la etapa de gateadores como es el caso de Leticia (proyecto Batubebés del Proyecto Nacional Batuta) o Cali (proyecto de casas de la cultura junto con la red de bibliotecas). El canto y la interpretación se vinculan con los legados musicales de las regiones, tal como lo propone un profesor: “todo lo que tenga que ver con cantos y todo lo sonoro... la exploración musical... también por el legado afro que hay en esta ciudad” (docente de biblioteca, comunicación personal, 22 de abril de 2023, Cali).

Es importante señalar que en Bucaramanga se encontró que existe la formación de semilleros infantiles y juveniles en diversos enfoques y áreas de la música: tradicional, moderna, coral, cuerdas frotadas, vientos y percusión. Esta oferta existe gracias a la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Bucaramanga (EMA)⁶, programa del Instituto Municipal de Cultura y Turismo y reconocido oficialmente por la Secretaría de Educación del municipio.

⁶ Esto se puede evidenciar en la página web de la escuela: <https://ema.imct.gov.co/>

En suma, se puede hablar de la pertinencia que tiene en diferentes regiones el abordaje de diferentes expresiones y técnicas musicales desde tempranas edades, a través del acercamiento a las tradiciones culturales y con las enseñanzas de los lenguajes artísticos orientadas al reconocimiento e implementación de características musicales propias.

Danza y baile

“Ana, me toca con ella, entonces nos toca hacer el baile con ella, o sea, practicar (...) Pues no me acuerdo para qué día, pero sí, nos estamos aprendiendo un baile” (niño de 5 años, comunicación personal, 17 de mayo de 2020, Neiva). Como lo expresa este estudiante, otro de los lenguajes que se reconocen en relación con la infancia es el de la “danza” (385 segmentos codificados) o “baile” (124 segmentos codificados), con un total de 509 referencias. Para los niños existe una asociación con la diversión, la alegría y “jugar con sus compañeros a bailar”. Este lenguaje es también apreciado por los educadores por cuanto es frecuente la idea de que “los niños aprenden a través del cuerpo” (profesor de transición, comunicación personal, 13 de septiembre de 2023, Manizales).

Las danzas y los bailes están profundamente ligados a las tradiciones del territorio, por lo que es notable su inclusión en festivales que buscan integrar a las primeras infancias, como el Petroñito en Cali, el Festival del Pirarucú en Leticia y el Carnavalito en Pasto, entre otros. Asimismo, las danzas folclóricas como el joropo, el sanjuanero y las danzas indígenas forman parte de los procesos pedagógicos y culturales que se desarrollan. Estos procesos no solo involucran el aprendizaje de los movimientos, sino también el uso del vestuario tradicional, cuya disponibilidad varía según los recursos de las instituciones educativas. Es una preocupación de las comunidades y cuidadores el conservar las tradiciones:

En algunas regiones es solicitud de las comunidades educativas ante la pérdida de esas tradiciones para el día de la familia. Me han pedido que prepare un teatro, que prepare un sainete, que prepare unos cantos, unas danzas con ellos y con los mismos

padres de familia, porque de eso nos estamos olvidando. Los docentes nos olvidamos. (Profesor de primaria, comunicación personal, 23 de junio de 2023, corregimiento de Berruecos, Pasto)

Otros padres, según su interés como adultos, inscriben y llevan a sus hijos a los cursos de artes, en muchas ocasiones sin tener en cuenta las capacidades e intereses de los niños y los procesos educativos. “Ese papá se interesa en llevarlos a clase de baile. Hay un programa de ballet y dice «yo los voy a llevar»” (profesor de grado transición, comunicación personal, 22 de julio de 2023, Armenia). Entonces, la participación y el aprendizaje de los niños en las artes está mediada por las motivaciones de las familias y cuidadores.

Las danzas y bailes están vinculados, además, con el desarrollo emocional de los niños. [Alarcón, Calderón y Yepes \(2021\)](#) mencionan que el movimiento, el cuerpo, la lúdica y la creatividad que promueven, favorecen la socialización, la identidad, el acercamiento a la cultura propia, la expresión de emociones, entre otras. Por ejemplo, el baile es asociado con perder el miedo a presentarse, ganar seguridad y un espacio para “liberar”. Así lo expresó una docente: “trabajo mucho con ellos la parte corporal, con la parte emocional, también siento que cuando tú estás bailando, liberas tus emociones y es importante para los niños sentirse seguro a la hora de estar haciendo algo cultural, un espectáculo” (profesora de jardín, comunicación personal, 11 de mayo de 2023, Barranquilla).

La enseñanza de danzas y bailes en el aula incluye aspectos como ubicación espacial, ritmo, coordinación, expresión corporal, trabajo en equipo y libre expresión, influenciados por el gusto y conocimiento previo de la educadora. En muchos casos estas actividades rotan según los intereses de las docentes: “nosotras como docentes a veces manejamos lo que son las danzas y lo que sabemos dentro de cada una... cada una a su manera” (profesora de transición, comunicación personal, 13 marzo de 2023, localidad de Suba, Bogotá). Por otro lado, algunas educadoras consideran que en la EI no se enseña danza como tal, sino que se promueven movimientos y representaciones asociadas a música infantil: “hacemos también la parte de danzas, a veces

no tal cual la danza como para montar una danza, sino por medio de juegos, de canciones infantiles, pero entonces que los niños hagan representación" (profesora normalista, comunicación personal, 4 de octubre de 2023, Florencia).

Otras de las situaciones mencionadas es la falta de profesionales en el campo. Algunas personas afirman que deberían existir profesores de danzas que acompañaran los procesos, "que un profesor de arte sería fundamental, pero que especialmente trabaje en los temas de cuerpo, expresión corporal y danza para que acompañara todo el año los procesos" (profesora de transición, comunicación personal, 30 de abril de 2023, Riohacha).

Por otra parte, las danzas y bailes desarrollan el esquema corporal y la noción de espacio por ello las aulas en las que se ejecutan requieren de un lugar seguro para el movimiento y desplazamiento, así como de adecuaciones especializadas: sonido, pisos, espejos, vestuarios, entre otros, como lo observa una de las profesoras:

12

Habría que ampliar o tener como otra sede solo para todas estas expresiones artísticas, si se llegarán a dar... no hay el suficiente espacio ni la suficiente dotación. Sí, en términos generales, en el departamento la infraestructura para la cultura sufre bastante." (Comunicación personal, 8 de octubre de 2023, Florencia).

Las danzas y bailes también se integran como medio para alcanzar otros aprendizajes. Algunos educadores refieren que los integran con proyectos de ciencias sociales, geometría y matemáticas, como se ilustra en este caso de la región de Cundinamarca:

¿Tiempos?, ¿cuántos son? ¿Entonces? Ellos empiezan a contar y empiezan a hacer el tema matemático, entonces siento que la danza no solamente es venir a bailar por bailar, sino también debe tener en cuenta el tema de la matemática y de figuras en el baile. (Profesor de transición, comunicación personal, 26 de junio de 2023, Anapoima)

Finalmente, cabe resaltar que en ciudades como Cali y Quibdó las danzas folclóricas, urbanas

y contemporáneas se mencionan como una forma vital de expresión, escape y resistencia en zonas vulnerables. En estos lugares, la danza incorpora componentes de identidad, libertad, resiliencia y se presenta como una alternativa de vida al proporcionar oportunidades de desarrollo personal y profesional.

Pintura y pintar

Para el caso de la "pintura" (228 segmentos codificados) y el acto de "pintar" (140 segmentos codificados), en total se registraron 368 referencias. Allí se encontró que, en la EI, la actividad de pintar tiene una preponderancia para el significado tanto de la disciplina de la pintura como del acto de pintar.

En cuanto a los contenidos asociados por las personas en los territorios, se encuentran "los colores", "el dibujo", "el manejo del trazo", "la pintura", "paisaje visual", "uso de temperas", "pintura libre", "dactilopintura", "murales", "motricidad fina" y "gruesa", "coordinaciones", "carteleras", "círculo cromático", "paisaje con técnica de soplando", entre otros. Para los educadores lo más importante, por un lado, es que los niños exploren con los materiales. Por ejemplo, algunas manualidades se realizan con reciclaje: "y trabajamos manualidades con elementos del medio, con pintura, con elementos reciclados, que traen de su casa" (profesor de jardín, comunicación personal, 7 de julio de 2023, La Mesa, Cundinamarca).

Por otro lado, para los docentes resulta relevante que los niños creen y hagan propuestas desde las visiones infantiles. La pintura igualmente se asocia con la creatividad y la imaginación para plasmar ideas, sueños y emociones: "uno desde niño imagina mucho. Esa inocencia también trae consigo mucha imaginación y yo pienso que la pintura y las artes plásticas deben ser explotados o deben ser fomentados desde el mismo niño, desde que inicia su ciclo" (directivo Secretaría de Educación Departamental, comunicación personal, 23 de septiembre de 2023, Arauca).

Pintar normalmente es una actividad que está ligada con la paz y la tranquilidad en un espacio académico que les permite a los niños expresarse. Tal como lo afirma la maestra, "es importante la

pintura en este momento para el libre desarrollo de los niños" (profesora de transición, comunicación personal, 15 de agosto de 2023, Quibdó). Vygotsky (1995) subraya que la pintura actúa como un puente entre la imaginación y la realidad, ayudando a los niños a construir significados y a desarrollar el pensamiento simbólico.

En los municipios en que hay presencia de comunidades indígenas, la pintura se convierte en lenguaje que media el acercamiento de las primeras infancias a las tradiciones de dichas comunidades. Permite conservar elementos propios de la tradición y trasmitirlos entre generaciones, lo que contribuye a reconocer cómo cada trazo, cada línea, cada color tiene un significado profundo en la cosmovisión de los pueblos originarios: "en caso de comunidades indígenas, se desarrolla de manera muy fuerte el arte a través de la pintura con materiales propios como la chanchama... con los tintes naturales" (profesor de preescolar del ICBF, comunicación personal, 25 de octubre de 2023, Leticia).

Adicionalmente vale la pena mencionar que la pintura en la primera infancia es una herramienta clave para el desarrollo cognitivo, emocional, motor y para el manejo del estrés. Asimismo, la pintura debe ser un medio de exploración y descubrimiento; en términos de Aguirre (2012), esta debe alejarse de modelos rígidos o manualidades estandarizadas buscando fomentar la libertad creativa, la experimentación y el aprendizaje.

Dibujo y dibujar

Sin duda, el "dibujo" (192 segmentos codificados) y el acto de "dibujar" (30 segmentos codificados), con un total de 222 segmentos codificados, son algunas de las actividades más recurrentes en la EI, ya que es una de las formas de expresión simbólica donde se comunica aquello que no logran poner en palabras, como quiénes son, sus gustos y sus deseos. Igualmente esta se presenta vinculada con su creatividad pues los niños inventan personajes o escenas dando lugar a la vivencia del pensamiento divergente. Esto se ratifica con la idea de que "el dibujo constituye el aspecto preferente de la actividad artística de los niños en su edad temprana" (Vigotsky, 2012, p. 93). El dibujo infantil es mucho más que una actividad recreativa, es un

lenguaje artístico fundamental para la expresión y desarrollo integral de los niños.

Esta actividad es diferente en las casas de cultura, donde el aprendizaje de las técnicas es fundamental, aunque en algunas escuelas también se contempla. Entre los principales contenidos en las aulas encontramos "la línea", "el trazo", "el cuerpo humano", "pintura", "motricidad fina", "paisaje", "figuras geométricas", "el punto", "el plano" y "la composición". En cuanto a los contenidos didácticos es necesario tener en cuenta las palabras de Acaso (2009), quien menciona que cuando las prácticas artísticas se limitan a reproducir patrones o llenar figuras preestablecidas, se pierde la capacidad del dibujo como medio de expresión genuina y reflexión crítica.

Es uno de los lenguajes artísticos más ofertados, inclusive algunos educadores afirman que se puede dibujar de múltiples maneras: "con las artes hay mucha recursividad y para dibujar no necesariamente debemos tener un lápiz, hoja y papel. Podemos hacerlo en el espacio con las artes" (profesora de primaria, comunicación personal, 23 de junio de 2023, Pasto).

En muchas regiones el dibujo se utiliza como una actividad transversal que no solo busca resultados estéticos, sino también procesos pedagógicos relacionados con el aprendizaje de conceptos y valores culturales. La función primordial del dibujo es la expresión y exploración infantil: "lo que es dibujo y pintura para que el niño pueda explorar y pueda expresar lo que siente" (funcionario Secretaría de Educación Departamental, comunicación personal, 10 de mayo de 2023, Barranquilla).

Además, dibujar está asociado con todo tipo de áreas y aprendizajes. Para los niños esto es claro:

Entrevistadora: ¡ah, muy bien!, también está bien que te gusten las matemáticas.

Niño: Y matemáticas, también casi dibujamos. Me gustan las sumas, me gustan también las letras, me gustan las enumeraciones (niño de transición, comunicación personal, 17 de junio de 2024, Ibagué)

El dibujo también es una herramienta didáctica para la evaluación en la primera infancia, en tanto se convierte en la prueba objetiva del aprendizaje.

Tal como lo reflexiona una profesora: “la evaluación, casi siempre esa evaluación que se hace con niños de preescolar es por medio de un dibujo, es por medio de hacer cruzado garabateo, rellenar. O sea, algo de artes” (profesora de transición, comunicación personal, 20 de junio de 2023, Neiva).

Igualmente, el dibujo es un arte que propicia la creatividad para comprender valores sociales como la amistad, el respeto y la tolerancia. Sin embargo, en algunas actividades de dibujo el niño realiza un proceso de imitación de modelos comerciales y de entretenimiento de la televisión, internet, publicidad, entre otros, no originarios de los territorios, que pueden limitar los procesos creativos y de imaginación de los niños si se asumen de manera acrítica. Al respecto el niño comenta sobre sus dibujos:

Entrevistadora: ¡Mmm! ¿Y qué aprendes cuando dibujas?

Niño: Aprendo a dibujar a Pepa.

Entrevistadora: ¿A Pepa?

Niño: Sí. Pero tengo dos dibujos en mi casa, uno de Mario y uno de Sonic. (Niño de transición, comunicación personal, 13 de marzo de 2023, localidad de Suba, Bogotá).

El dibujo resulta entonces en un lenguaje esencial para los niños. Su implementación pedagógica debe equilibrar estructura y libertad creativa, evitando que se reduzca a una actividad repetitiva o mecánica. Además, es crucial que las prácticas de enseñanza valoren el dibujo como un lenguaje multidimensional, capaz de conectar aspectos emocionales, sociales y culturales. Este enfoque integral fomenta que los niños no solo realicen símbolos y creen imágenes, sino que también procesen emociones, pensamientos y analicen las imágenes de manera crítica enriqueciendo su aprendizaje y desarrollo integral.

Teatro y artes escénicas

El “teatro” fue referido en 221 segmentos codificados. En diferentes ciudades y municipios visitados como Manizales, Neiva, Cali, Ibagué y Medellín cuentan con mayor tradición al respecto y se identifica su importancia en la formación de los niños. La mayoría se refería al teatro como

dramatización y juegos de roles que ayudan a los niños a desarrollar habilidades sociales, empatía y expresión verbal.

El teatro, la dramatización y los juegos de roles les permite otro tipo de experiencia artística, más relacionada con el “cuerpo” (68 segmentos codificados) y la “expresión corporal” (72 segmentos codificados). Igualmente se impulsa la creación a través de la construcción de personajes. Al respecto, una docente afirma: “ahí crean su personaje y su identidad, empiezan a ser una cantidad de cosas. Ahí están creando. O sea, que para mí el teatro y educación corporal son maravillosos” (administrativo de Secretaría de Educación Departamental, comunicación personal, 15 septiembre de 2023, Cali). Es así que se resalta el teatro y la dramatización como fundamentales en la constitución de la subjetividad de los niños, pues es por medio de la creación de personajes donde “pueden ser otro” y analizar corporeidades, emociones, características corporales y vocales de los personajes comparados consigo mismos.

Las “artes escénicas” (73 segmentos categorizados) son sinónimos de la palabra teatro y las artes dramáticas. “Dentro del arte escénico está la licenciatura de arte escénico, que se llamaba antes arte dramático. El arte expandido, eso es otro cuento” (agrupación artística, comunicación personal, 16 de septiembre de 2023, Cali).

Por su parte, el juego de roles es significativo para los niños y les permite crear sus propios guiones. Según las educadoras, para la mayoría es fácil participar en este tipo de actividad. “El arte dramático... En el juego de roles ellos pueden simbolizar situaciones que viven del día a día” (profesora de preescolar, comunicación personal, 10 de mayo de 2023, Barranquilla). Así se expresa que el juego de roles y el juego dramático son una actividad que se da con naturalidad y que permite comprender la realidad, interpretarla y encontrar diversas alternativas. Al ser asociada con el juego, tiene un carácter lúdico que es atractivo para los niños y los involucra totalmente (Huertas Ruiz, 2024).

De otro lado, en el análisis también observamos que se hace referencia a diferentes técnicas teatrales, reconociéndolas en sí mismas como lenguajes artísticos. Por ejemplo, el “teatro de títeres”

(35 segmentos codificados) goza de una larga tradición en la EI, ya sea como mediador o como objeto escénico. “A los niños les llama mucho la atención trabajar los temas con títeres, les despierta el deseo de aprender. He notado la curiosidad de ellos” (profesor de Institución Educativa Barrios Unidos del Sur, comunicación personal, 2 de octubre de 2023, Florencia).

Vale la pena señalar que el circo aparece como un arte que se puede implementar en la EI asociado con la gimnasia, el malabarismo y los payasos, pero sobre todo como fuente de disciplina, compañerismo y escape a duras realidades: “los niños haciendo circo, evitando todos los vicios y son de barrios del sur y seis están preparándose ahí para la comparsa” (educador de casa de la cultura, comunicación personal, 21 de junio de 2023, Neiva). El circo, además, es un lugar y espacio para la magia y la ruptura de la vida cotidiana, donde se construyen proyectos pedagógicos basados en los intereses y características de los niños. Un profesor del programa Buen Comienzo liderado por la alcaldía de Medellín cuenta que, “por ejemplo, nosotros tenemos un proyecto que se llama el circo de la lectura y ese proyecto nació a raíz de un niño que le tenía miedo a los payasos” (comunicación personal, 6 de junio de 2023, Medellín). Esto coincide con Dewey (2008), quien resalta el valor estético de estas prácticas, al considerar que el teatro no solo enriquece la experiencia artística, sino que también ayuda a los niños a comprender y resignificar su entorno cultural.

Resulta pertinente subrayar que el teatro en la infancia debe trascender la mera representación o dramatización de cuentos para convertirse en un espacio de construcción de resolución de problemas cotidianos, identidad y aprendizaje significativo (Aguirre, 2012). Pero esto se requiere de la formación de los educadores en artes escénicas, que favorezca la imaginación, la creatividad, la construcción corporal y espacial, de la convivencia y la disponibilidad de espacios para experiencias estéticas y artísticas.

Artes plásticas y visuales

Las “artes plásticas” fueron mencionadas en 216 segmentos codificados. Las artes plásticas se

asocian normalmente con el “desarrollo de motricidad” y “coordinación viso-manual” y las “manualidades” (51 segmentos codificados). También suelen ser emparentadas con la pintura y el dibujo, que ya fueron analizados.

Se menciona la necesidad de capacitación de formadores para que estas artes sean cualificadas. Al respecto, un profesor comenta la necesidad de explorar otros modelos de aprendizaje y formarse en las artes con el fin de tener un bagaje académico y no solo recurrir a sus saberes empíricos que, aunque valiosos, se quedan cortos para el aula:

El maestro mismo se queja de no tener una formación en artes. Entonces, ¿qué hacen? Los maestros recurren a las artes plásticas, concretamente al dibujo. ¿Por qué? Pues porque nosotros desde chiquitos rayamos, garabateamos y entonces el maestro acude a lo que sabe desde su infancia. (Profesor de preescolar, comunicación personal, 6 de junio de 2023, Medellín)

Las artes plásticas agrupan muchas técnicas y propuestas que pueden fusionarse con otras artes: “hemos construido guacharacas, flautas, cosas que hacemos con los niños desde las artes plásticas” (profesor de preescolar, comunicación personal, 10 de mayo de 2023, Barranquilla). Los docentes generan experiencias interdisciplinarias y lenguajes híbridos dando paso a la resignificación de los objetos cotidianos, tejiendo diversas formas de ver, sentir y narrar el mundo.

Por su parte, las “artes visuales”, con 57 segmentos codificados, son asociadas con la pintura y las artes plásticas, particularmente respecto a la construcción de la mirada y la observación para llegar a los procesos de creación: “pienso que las artes visuales son importantes. Ellos observan y, a través de lo que ellos observan, realizan lo que ellos miran” (profesor de primaria, comunicación personal, 23 de septiembre de 2023, Arauca).

Otras maneras de las artes, que no aparecen con frecuencias significativas, son las manualidades, el moldeado, el tejido, los murales, el cine y la fotografía. El “moldeado” (42 segmentos codificados) fue referido con la “plastilina” (66 segmentos codificados), aunque también se realiza con

otros materiales como arcilla y papel maché. Con ellas se busca el moldeado de máscaras, animales u objetos tradicionales que le permita a los niños trabajar su motricidad fina. Se trata de una estrategia en la enseñanza y aprendizaje favoreciendo los procesos de comprensión y participación:

Y después de la lectura que realizamos, empezamos a trabajar con la arcilla, que ellos creen la figura que quieran. Normalmente no para aprender a hacer una figura, sino para un espacio de participación a través de la arcilla. Se crea y se puede expresar el niño en los entornos socialmente afectados. (profesor de preescolar, comunicación personal, 17 de septiembre de 2023, Cali)

Está el “tejido” como una tradición que está siendo retomada y reconfigurada en los espacios culturales y educativos. Este arte ofrece múltiples posibilidades de creación y comprensión de los territorios y las tradiciones: “en el arte del tejido se trabaja mucho el tejido con los niños, las madres” (funcionario del ICBF, comunicación personal, 25 de octubre de 2023, Leticia). En cuanto a la “fotografía” (13 segmentos codificados), ella está al alcance de la mano con el uso de teléfonos. Los niños lo podrían usar: “o sea, realmente cualquiera de las artes, la fotografía. Ahorita con el cuento de los celulares tú pones a un niño de transición a tomar una foto y la toma” (administrativo de Secretaría de Educación Departamental, comunicación personal, 16 de septiembre de 2023, Cali). Respecto a los “murales”, estos son otra forma de trabajo pedagógico de las educadoras, integrada con otros aprendizajes: “ese mural lo construimos paso a paso con los niños. Es un mural que trabajamos con un proyecto que se llama la naturaleza” (profesora de preescolar, comunicación personal, 17 de septiembre de 2023, Cali).

Las artes plásticas y visuales son mucho más que decoración y manualidades, son propuestas interdisciplinares que vinculan lenguajes emergentes como tejido, realización de instrumentos musicales, cine, fotografía, mural, moldeado, entre otros, que propenden por la participación y expresión infantil. Sin embargo, la formación de los educadores es limitada, pues muchos acuden a sus saberes

empíricos y experiencias previas sin reconocer los avances didácticos al respecto. Es, por ejemplo, el caso de la atención a los problemas significativos del análisis de las imágenes para los niños y sus familias en los tiempos contemporáneos.

Literatura y cuento

Aunque se afirma en la Ley 1804 ([Congreso de la República de Colombia, 2016](#)) que la literatura es un pilar en la EI, solo 94 segmentos fueron codificados, lo que representa un porcentaje bajo en comparación con las otras disciplinas. Para muchas personas la literatura está asociada al cuento infantil, su lectura, narración, dramatización y comprensión. Por ello, se hace referencia a su vinculación con el teatro y la expresión corporal: “la literatura hace parte de las artes, en ella se incluye el lenguaje escrito, oral y pictórico; las rondas, cuentos, narración de historias” ([Guzmán y Munera, 2022](#)).

Este arte se asocia con la lectura y la escritura, tal como lo afirmó la educadora: “entonces desde el «círculo sintagmágórico» trabajamos la literatura unida con las artes, para que a través de la literatura y las artes los niños le cojan bastante amor a leer, a escribir” (profesora de grado primero, comunicación personal, 22 de junio de 2023, Neiva). Esto refleja una subvaloración del potencial de la literatura en la EI, donde las narraciones, cuentos y poesías son, en ocasiones, percibidas más como actividades de apoyo al desarrollo del lenguaje y no como expresiones artísticas valiosas por sí mismas.

La literatura también se aborda desde la narración y lectura: “no en la situación de leer, o sea, en actividad de lectura porque todavía ellos no leen, pero sí, aquí es muy importante narrar y leer en voz alta” (profesora del ICBF, comunicación personal, 27 de octubre de 2023, Leticia). Es así como para la maestra la lectura trasciende el mero reconocimiento de las letras y se vive desde la creación de ambientes y situaciones, como un enriquecimiento del lenguaje.

Fuera del ámbito escolar, la literatura es abordada por las bibliotecas o ludotecas, que cuentan con diversos materiales infantiles y programas. Uno de los temas más importantes que trabajan estos espacios tiene que ver con la identidad territorial desde

la literatura: “se destaca la actividad de la hora de la lectura que acerca los niños a la literatura y les permite tratar temas interraciales y la identidad propia de su región, en nuestro caso afro y wayuu” (bibliotecaria, comunicación personal, 30 de abril de 2023, Riohacha).

Los niños no son sólo receptores de la literatura, también la producen. Tal como se afirma “en el campo de la literatura latinoamericana contemporánea, la infancia ha hecho presencia en dos vías: como sujeto a quien va dirigida la obra y como productor de esta” (Chica y Rosero. 2012). Por ejemplo, en Riohacha se encontró un libro de “cuentos de niños para niños”, titulado *Relatos de la Amal –gama 2*” (Socarrás, 2015), escrito por niños desde sus historias y vivencias, acompañado por cinco maestras que buscan resaltar la multiculturalidad.

Los “cuentos” (51 segmentos codificados) son un contenido articulador de otras formas de narración como poesía, leyendas, mitos, trabalenguas, adivinanzas, declamaciones, fábulas, entre otras. Su importancia está en promover la lectura y la escritura. Igualmente se utilizan en estrategias desde la radio comunitaria y la realización de videos en que se narran los cuentos, así como a través de la socialización de los mismos en redes sociales. Sucede que se trae al personaje desde la casa para dramatizarlo en clase o hacer dibujos de los personajes, también se representan los cuentos con títeres y se les da otros finales a los relatos.

La literatura comprendida como un lenguaje artístico requiere especial atención dentro de la EI, teniendo en cuenta que fue poco nombrada en los datos de esta investigación. Esto implica realizar mayores indagaciones sobre su implementación asociada con las artes. Para reconocer el potencial estético y artístico de la literatura es aconsejable desarrollar el placer y deseo por las palabras y que, además, se tenga en cuenta la literatura propia del territorio (etnoliteratura) como mitos, leyendas, poesías y otras manifestaciones autóctonas. Desde el punto de vista pedagógico, la creación de textos desde la lectura, escritura (en dibujos, garabateo y letras) y narración favorece a la creatividad, el pensamiento simbólico, la comprensión y la estructura del lenguaje.

Conclusiones

La política de *Cero a Siempre* (Congreso de la República de Colombia, 2016), que propone las artes y la literatura como dos de los pilares de la EI, no está logrando su objetivo en todos los territorios de Colombia porque en muchas ocasiones no está adaptada a los contextos y realidades de cada territorio.

La implementación de los lenguajes artísticos en la EI es instrumental, es decir, se retoma con la intención de brindar apoyo a otras materias o con fines terapéuticos. Esto dificulta que esta forma de conocimiento contribuya con el desarrollo y formación infantil, pues no se concibe como campo en sí, por lo que se desconoce los lugares de vivencia y apreciación propios de los lenguajes artísticos. Aunque todos los agentes reconocen su importancia y la destacan, lo observado es que muchas veces no son procesos constantes y se limitan a la imitación y reproducción de modelos.

La mirada, en ocasiones, se enfoca en el rol de “facilitador del aprendizaje” frente a la implementación de las artes, dificultando la comprensión del valor que estas tienen, tanto en la formación y desarrollo de los niños como sujetos partícipes en la construcción de sus territorios, cuanto como una forma de crecimiento del pensamiento crítico y creativo.

Los lenguajes artísticos requieren ser resignificados en la EI, pensando más en los procesos pedagógicos y formativos que en apoyo a otras materias o a las presentaciones o los resultados en obras. Es necesario incluir contenidos de las artes que potencien la expresión a través de otras maneras como la artística, es decir, el lenguaje simbólico, la comunicación y el conocimiento de la cultura de los territorios y el país, al igual que abordar los dilemas y contextos contemporáneos que afectan y en los que viven las infancias.

En los lugares indagados, los lenguajes de la “música” / “canto” (524 segmentos codificados) y “danza” / “baile” (509 segmentos codificados) son los más nombrados y los que ofertan más programas con las infancias. Además, ellos son altamente valorados por las comunidades educativas en términos culturales e identitarios en los territorios. La “pintura” (368 segmentos codificados) y

el “dibujo” (222 segmentos codificados) son otras actividades con alta frecuencia, pero los docentes refieren que lo implementan desde saberes previos empíricos, los cuales no son suficientes para ampliar el enfoque hacia la creatividad y el desarrollo del pensamiento simbólico. Desde el punto de vista didáctico el dibujo también se incluye en el campo de la evaluación del aprendizaje.

Las artes como el teatro, la literatura y las artes plásticas y visuales no tienen tanto reconocimiento y son integradas a otros procesos artísticos o de otras asignaturas académicas. Es fundamental que se realice más talleres prácticos o capacitaciones que permitan a los profesionales de las artes formarse como educadores que puedan trabajar conjuntamente con las educadoras infantiles. Igualmente, las educadoras infantiles podrían recibir formaciones, por ejemplo, a través de programas de educación continua o en la formación profesional de sus pregrados. Esto puede contribuir a que den más importancia a la presencia de las artes y lenguajes artísticos en su práctica docente y en sus estrategias pedagógicas y didácticas. Asimismo, puede ayudar a que formulen o implementen proyectos desde un conocimiento más profundo de dichas disciplinas y lenguajes.

Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual* (primera edición). Catarata.
- Aguirre Arriaga, I. (2006). *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación. Teorías y prácticas en educación artística: Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética* (primera edición). Octaedro.
- Aguirre Arriaga, I. (2012). Hacia una nueva narrativa de los usos del arte en la escuela infantil. *Instrumento: revista de estudo e pesquisa em educação Juiz de Fora*, 14(2), 161-173.
- Alarcón, Calderón y Yepes, I. (2021). Quién soy, qué siento cuando danzo y actúo danza-teatro una experiencia de sentido, en la configuración de subjetividad infantil. [Tipo de tesis para optar título de Maestría en Desarrollo Educativo y social Universidad Pedagógica Nacional.
- Alcaldía de Ibagué. (2020). *Plan territorial de formación docente Ibagué 2020 2023*. <http://semibague.gov.co/inicio/using-joomla-2/12036-plan-territorial-de-formacion-docente-ibague-2020-2023?path=>
- Barco Rodríguez, J. M. (2024). *Epistemologías de la educación artística: un asunto fundante en la formación de educadores de las artes* (1era edición). Universidad Pedagógica Nacional.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wau! el papel de las artes en la educación* (primera edición). Octaedro.
- Chica, M. F. y Rosero Prado, A. L. (2012). La construcción social de la infancia y el reconocimiento de sus competencias. *Itinerario Educativo*, 26(60), 75–96. <https://doi.org/10.21500/01212753.1401>
- Clarke, A. (2011). Situational Analyses: Grounded Theory Mapping After the Postmodern Turn. *Symbolic Interaction*, 26(4), 553-576. <https://doi.org/10.1525/si.2003.26.4.553>
- Comisión de la verdad. (2 de noviembre de 2021). *Las propuestas de los y las artistas de La Guajira y Cesar para una región en paz, incluyente y equilibrada*. <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/propuestas-artistas-guajira-cesar-region-paz-incluyente-y-equilibrada>
- Congreso de la República de Colombia. (2 agosto de 2016). Ley 1804 por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. *Diario oficial*, 49953, 1. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Guzmán, L. y Múnera, M. (2022). *Una mirada a la literatura infantil desde las voces de profesoras del grado transición* [Trabajo de grado]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.
- Huertas Ruiz, D. P., Parra Rojas, H. y Caicedo Zaza, L. (2021). *De la imitación a la creación: la enseñanza de las artes en la educación inicial*. Uniediciones
- Huertas Ruiz, D. P. (2024). Didáctica del juego dramático para niños de educación inicial

- (3 a 6 años) una propuesta desde el teatro aplicado. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-22. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1317>
- Liebel, M. (2019). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes (IFEJANT). <https://www.enclavedeevaluacion.com/pronatesp/wp-content/uploads/2020/11/Infancias-Dignas-Manfred-Liebel.pdf>
- López, M. E. (2019). *Un mundo abierto: cultura y primera infancia* (primera edición). CERLALC y Lugar Editorial.
- Malaguzzi, L. (1996). Los cien lenguajes de los niños. En C. Edwards, L. Gandini y G. Forman (Eds.), *Los cien lenguajes de los niños: La experiencia de las escuelas de Reggio Emilia en la educación infantil* (pp. 125-126). Ediciones Octaedro.
- Ministerio de Cultura de Colombia. (24 de agosto de 2020). *Programa de atención integral a la primera infancia*. <https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-178036.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia. (2014). *Documento 21. Arte en la educación inicial*. Panamericana Formas e Impresiones S. A. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341813_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf
- McArdle, F. y Kay Wright, S. (2014). First Literacies: Art, Creativity, Play, Constructive Meaning-Making. En G. Barton (Ed.), *Literacy in the Arts: Rethorising Learning and Teaching* (pp. 21-37). Springer.
- Moreno, K. (2017). *Juego dramático para el desarrollo de la función simbólica en la educación inicial*. [Trabajo de grado]. Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional.
- Motos, T. y Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado. Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia* (primera edición). Octaedro.
- Palacios, J. (2021). La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectiva. *Intersticios sociales*, (22), 44-70.
- Perinola, M. (2016). *El arte expandido* (primera edición). Casimiro Libros.
- Safford, K. y Barrs, M. (2007). Creating contexts for talk: the influence of school-based creative arts projects on children's language. *English in Education*, 41(2), 44-55.
- Socarrás, D. (2015). *Relatos de la Amal-gama 2*. Fondo mixto para la promoción de la cultura y las artes de la Guajira.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (1era edición). Editorial Universidad de Antioquia.
- Urrego, C. y Huertas, R. (2018). La voz teatral en la escuela: un contenido interal e integrador para la infancia. *Papel Escena*, (16), 52-71.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres en la educación infantil*. Ediciones Morata.
- Vygotsky, L. (2012). *La imaginación y el arte en la infancia* (segunda edición). Akal.
- Zi-fei, L. (2004). An Introduction to Artistic Language. *Journal of Harbin Teachers College. Journal of Harbin Teachers College* <https://doi.org/10.3969/j.issn.1004-5856.2004.12.011>

