

Arte y emociones:

Las instalaciones artísticas como espacios de expresión emocional para las niñas y los niños de grado cuarto del Colegio Minuto de Dios-Siglo XXI

Propuesta pedagógica

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de: Licenciadas en Educación Infantil

García Rincón Julieth Tatiana

Rodríguez Chacón Laura Valentina

Téllez Suárez Lunna Elizabeth

Tutor

Santiago Barbosa Reyes

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Infantil

2025

**Artistic Installations as Spaces for Emotional Expression for Fourth-Grade Girls and
Boys at Colegio Minuto de Dios-Siglo XXI**

Pedagogical Proposal

Thesis presented as a requirement to obtain the degree of:
Bachelor's in early childhood education

García Rincón Julieth Tatiana

Rodríguez Chacón Laura Valentina

Tellez Suarez Lunna Elizabeth

Tutor

Santiago Barbosa Reyes

National Pedagogical University
Faculty of Education
Department of Psychopedagogy
Bachelor's in Early Childhood Education

2025

Agradecimientos

Inicialmente queremos agradecer el presente trabajo de grado a Dios quien ha sido el guía principal en todo nuestro proceso académico.

Al profesor y tutor Santiago Barbosa Reyes, quien nos ha aportado, guiado, apoyado y dirigido durante todo este camino y trayectoria, quien confió en nosotras y nuestra propuesta pedagógica, siendo también un referente fundamental para nuestro proceso como maestras en formación.

A la asesora de práctica Clara Esperanza Quinche López, quien nos aportó de manera significativa y apoyo frente a la institución en la que se realizó el trabajo de grado.

Al maestro Gabriel Benavides Rincón, por su guía y apoyo en nuestro desarrollo personal y profesional.

A la Universidad Pedagógica Nacional y a todos los docentes que, nos permitieron formarnos como maestras, con su enseñanza despertaron en nosotras la curiosidad y la pasión por aprender.

Al Colegio Minuto de Dios Siglo XXI, por abrirnos las puertas para formarnos profesionalmente, permitiéndonos llevar a cabo nuestro proyecto de grado y así mismo a las maestras, niñas y niños, quienes nos recibieron con los brazos abiertos.

Finalmente, agradecemos a todas las personas que, de manera directa o indirecta, aportaron a la culminación de este trabajo. A todos ustedes, nuestro más profundo reconocimiento.

Dedicatoria

A mi madre, Nubia, por haber sido el motor que impulsó mi camino, un camino que me ha guiado con su amor y su fortaleza en cada una de las etapas de mi vida.

A mi abuela, Tránsito, por ser un ejemplo de la perseverancia y la dedicación en el camino de la vida y haberme empujado a seguir con valentía y determinación.

A mi pareja, Owen, quién ha estado a mi lado en cada paso que he seguido desde que empecé este camino, siempre brindándome su compañía y su apoyo incondicional en los momentos más difíciles y retadores.

A mi familia Chacón, por ser un refugio de amor y un respaldo esencial en mi formación como educadora infantil.

Y, por último, a nosotras mismas, por no rendirnos, por creer en la educación como la oportunidad de poder transformar nuestras maneras de vivir y por utilizar este proceso como una experiencia llena de significados, emoción y aprendizaje.

Laura Valentina Rodríguez Chacón

Especialmente a mis padres Nohora y Ramiro, quienes con su amor y perseverancia me han apoyado desde el primer momento de esta aventura, quienes han creído en mí y no me han dejado desfallecer, a mi hermana Yuranny quien ha sido testigo de tantas travesías, por su amor y palabras de aliento en cada momento, por mostrarme su apoyo y admiración, a mi pareja Dario por apoyarme, guiarme, amarme y acompañarme en este proceso, y por ultimo pero no menos importante, a mi amiga y compañera Laura, por creer en mí y en esta apuesta, por construir este camino desde el inicio, al ser un gran apoyo y amiga de aventuras.

En memoria...

A mis abuelos Jorge y Margarita, a mis tíos Leonel y Alberto, quienes desde el cielo sé que me han acompañado en este proceso, quienes siempre mostraron su cariño y su apoyo, quienes fueron un referente de lucha y dedicación, de que el rendirse no es opción.

A ellos, su niña este esfuerzo les dedica.

Julieth Tatiana García Rincón

Primeramente, a Dios, porque conoce el propósito por el cual me permitió llegar hasta aquí y fue quien me sostuvo durante todo el proceso, levantándome de mis caídas y recordándome siempre el sentido de mi camino.

A mi madre, por convertir mis sueños en los suyos, por ser mi paño de lágrimas en cada momento retador, por creer en mí y mantener siempre su fe intacta de que culminaría este proceso, por ser mi fuente de inspiración, por guiarme con su sabiduría y desde el amor y por convertirse en el motor que me motivo a dar cada paso.

A mi abuelo, por que con amor se integró en mi formación, por las noches de trabajo en las que me acompañó en el proceso de diseño de cada instalación artística, porque con su sentido del humor me dio ánimo y será siempre el recuerdo que tendré en mi corazón.

A mi padre, por apoyarme durante todo mi proceso, por siempre dignificar mi profesión, por su presencia incondicional en todo lo que hay detrás de este gran logro, por ser apoyo y muestra de resiliencia para todos.

A Tere, a mis tías Milena, Yoly, Leidy, Marlen, a mis primos Felipe, Silvana y Danis quienes iluminaron mi camino con su amor y buenos deseos durante mi formación profesional, ustedes fueron en mis momentos mas retadores mi polo a tierra y quienes dieron sentido a que rendirme no era una opción.

A todos los niños y las niñas que han acompañado mi camino brindando su amor incondicional y se convirtieron en mi porqué y en mi para qué ser maestra.

Finalmente, a don Alfredo por todo su apoyo moral y económico que represento para mi formación una gran ayuda y motivación.

Lunna Elizabeth Téllez Suárez

Contenido

1. Presentación	11
1.1 Un recorrido por las voces de la experiencia	14
2. Justificación	19
3. Situación de indagación	24
3.1 Pregunta problema	24
3.2 Planteamiento del problema	24
4. Objetivos	28
4.1 Objetivo general	28
4.2 Objetivos específicos	28
5. Lectura de contexto	29
5.1 ¿Quiénes son los niños y las niñas de cuarto grado?	30
5.2 ¿Quiénes son las maestras titulares?	32
6. Antecedentes	35
6.1 A nivel internacional	35
6.2 A nivel local	38
7. Marco conceptual	42
7.1 ¿Qué es el arte?	42
7.1.1 El arte en la educación infantil: la experiencia artística	43
7.2 Contexto histórico de las instalaciones artísticas	46
7.2.1 Instalaciones artísticas	51
7.2.2 Instalaciones artísticas en educación infantil	57
7.3 ¿Qué son las emociones?	61
7.3.1 Emociones estéticas	64
7.4 Ética y pedagogía del cuidado	66
8. Marco metodológico	69
8.1 Tipo de trabajo de grado	69
8.2 Diagrama de las fases de la propuesta pedagógica	69
8.3 Planeación de la propuesta pedagógica	69
8.3.1 Planeaciones de los talleres fase I	71

8.3.2 Planeaciones de las instalaciones artísticas fase II	76
9. Reflexiones finales	87
9.1 Análisis de la fase I: Talleres	87
9.2 Análisis de la fase II : Instalaciones artísticas	94
10. Conclusiones y recomendaciones.....	114
Bibliografía	117

Índice de imágenes

<u>Figura 1-</u>	Arte y periodismo.....	<u>42</u>
<u>Figura 2-</u>	The Jewish Museum. Other Primary Structures.....	<u>43</u>
<u>Figura 3-</u>	El archivo del polvo.....	<u>44</u>
<u>Figura 4-</u>	Telescopios.....	<u>48</u>
<u>Figura 5-</u>	Telescopios.....	<u>48</u>
<u>Figura 6-</u>	Colombia.....	<u>50</u>
<u>Figura 7-</u>	Instalación artística.....	<u>52</u>
<u>Figura 8-</u>	Instalación artística.....	<u>52</u>
<u>Figura 9-</u>	Instalación de Barbara Jerez Campos.....	<u>53</u>
<u>Figura 10-</u>	Sensaciones que evocan emociones.....	<u>69</u>
<u>Figura 11-</u>	Sensaciones que evocan emociones.....	<u>69</u>
<u>Figura 12-</u>	Mapeando mis sentires.....	<u>71</u>
<u>Figura 13-</u>	Mapeando mis sentires.....	<u>71</u>
<u>Figura 14-</u>	Mapeando mis sentires.....	<u>71</u>
<u>Figura 15-</u>	Lo que el espejo no calla.....	<u>73</u>
<u>Figura 16-</u>	Lo que el espejo no calla.....	<u>73</u>
<u>Figura 17-</u>	Lo que el espejo no calla.....	<u>73</u>
<u>Figura 18-</u>	Lo que el espejo no calla.....	<u>73</u>
<u>Figura 19-</u>	Luces y sombras: un viaje interior.....	<u>75</u>
<u>Figura 20-</u>	Luces y sombras: un viaje interior.....	<u>75</u>
<u>Figura 21-</u>	Pinceladas de catarsis.....	<u>77</u>
<u>Figura 22-</u>	Pinceladas de catarsis.....	<u>77</u>
<u>Figura 23-</u>	Pinceladas de catarsis.....	<u>77</u>
<u>Figura 24-</u>	Entre sobres y sentires.....	<u>78</u>
<u>Figura 25-</u>	Entre sobres y sentires.....	<u>78</u>
<u>Figura 26-</u>	<i>Emociones a través de trazos</i>	<u>86</u>
<u>Figura 27-</u>	<i>Emociones a través de trazos</i>	<u>86</u>
<u>Figura 28-</u>	<i>Resignificando mis trazos</i>	<u>89</u>
<u>Figura 29-</u>	<i>Resignificando mis trazos</i>	<u>89</u>
<u>Figura 30-</u>	<i>Resignificando mis trazos</i>	<u>89</u>
<u>Figura 31-</u>	<i>Mi amigo quitapesar</i>	<u>90</u>
<u>Figura 32-</u>	<i>Mi amigo quitapesar</i>	<u>90</u>
<u>Figura 33-</u>	<i>Mi amigo quitapesar</i>	<u>90</u>
<u>Figura 34-</u>	<i>Mi amigo quitapesar</i>	<u>90</u>
<u>Figura 35-</u>	<i>Cartografía emocional</i>	<u>96</u>
<u>Figura 36-</u>	<i>Cartografía emocional</i>	<u>96</u>
<u>Figura 37-</u>	<i>Cartografía emocional</i>	<u>96</u>

<u>Figura 38-</u>	<i>Cartografía emocional.....</i>	<u>96</u>
<u>Figura 39-</u>	<i>Otra mirada.....</i>	<u>98</u>
<u>Figura 40-</u>	<i>Mi abuelo.....</i>	<u>99</u>
<u>Figura 41-</u>	<i>Mi abuelo.....</i>	<u>99</u>
<u>Figura 42-</u>	<i>Mi abuelo</i>	<u>99</u>
<u>Figura 43-</u>	<i>Mi abuelo</i>	<u>99</u>
<u>Figura 44-</u>	<i>Casa del abuelo.....</i>	<u>100</u>
<u>Figura 45-</u>	<i>Emocionado.....</i>	<u>102</u>
<u>Figura 46-</u>	<i>Mis interrogantes.....</i>	<u>102</u>
<u>Figura 47-</u>	<i>Soy valioso.....</i>	<u>102</u>
<u>Figura 48-</u>	<i>Mis sentires.....</i>	<u>103</u>
<u>Figura 49-</u>	<i>Mis sentires.....</i>	<u>103</u>
<u>Figura 50-</u>	<i>Mis sentires.....</i>	<u>103</u>
<u>Figura 51-</u>	<i>Mis sentires.....</i>	<u>103</u>
<u>Figura 52-</u>	<i>Circulo de emociones.....</i>	<u>106</u>
<u>Figura 53-</u>	<i>Soltando mis emociones.....</i>	<u>107</u>
<u>Figura 54-</u>	<i>La pintura emocional.....</i>	<u>107</u>
<u>Figura 55-</u>	<i>Cartas y expresión.....</i>	<u>109</u>
<u>Figura 56-</u>	<i>Cartas y expresión.....</i>	<u>109</u>
<u>Figura 57-</u>	<i>Sobres que hablan.....</i>	<u>111</u>
<u>Figura 58-</u>	<i>Sobres que hablan.....</i>	<u>111</u>

1. Presentación

Fuegos

*Cada persona brilla con luz propia
entre todas las demás.
No hay dos fuegos iguales.
Hay fuegos grandes y fuegos chicos
y fuegos de todos colores.
Hay gente de fuego sereno
que ni se entera del viento,
y gente de fuego loco
que llena el aire de chispas.
Algunos fuegos, fuegos bobos
no alumbran ni queman;
pero otros arden la vida con tantas ganas
que no se puede mirarlos sin parpadear,
y quien se acerca, se enciende.*

(Eduardo Galeano, El libro de los abrazos.)

¿Las emociones nos habitan o somos nosotros quienes habitamos las emociones? En este ir y venir que define nuestra condición humana, las emociones forman parte inevitable de la vida cotidiana. No existe la neutralidad: siempre estamos atravesados por el vasto universo emocional. Es precisamente esta condición la que nos hace profundamente humanos. En ese sentido, cobra relevancia que, en la escuela, la dimensión socioafectiva y emocional de los niños y las niñas sea tenida en cuenta en los procesos pedagógicos.

El trabajo de grado que se presenta se centra en la orientación de una propuesta pedagógica que busca dar lugar a los vínculos, las emociones y las interacciones, integrando una experiencia estética en la que las instalaciones artísticas tienen un rol protagónico, en tanto que es un campo en el cual muy poco se ha profundizado desde los enfoques ya mencionados, especialmente en la básica primaria. Por ello, cobra relevancia enriquecer los

procesos formativos desde una mirada sensible, creativa y abierta a nuevas formas de habitar la escuela.

Según Murillo (2017), una innovación educativa implica la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe incorporar una modificación en los materiales, métodos, contenidos o en los contextos implicados en la enseñanza. Es así como esta propuesta da cuenta de un enfoque cualitativo, en el que se busca construir a partir de una innovación educativa, en este caso, las instalaciones artísticas. Esta propuesta fue desarrollada para los niños y niñas de grado cuarto del Colegio Minuto de Dios Siglo XXI, en el que se generaron espacios y dinámicas diferentes dentro del abordaje del arte y el reconocimiento del ser emocional.

En el desarrollo del documento se presenta un estudio juicioso sobre los antecedentes de las dos categorías centrales: las instalaciones artísticas y la dimensión emocional. Se formula una pregunta investigativa acompañada de objetivos, y se incluye una lectura contextual que permite comprender el entorno en el cual se enmarca la propuesta. Asimismo, se realiza un recorrido histórico que permite comprender el lugar que ocupa actualmente la instalación artística en el ámbito educativo, así como también se exponen elementos clave desde su definición que se articulan al sentido de la propuesta.

También se incluye la literatura como uno de los lenguajes artísticos integrados en la primera fase de la propuesta pedagógica. Por otra parte, se abordan conceptos clave como las emociones estéticas y la pedagogía del cuidado.

La propuesta tiene su eje vertebral en dos fases fundamentales: la primera, centrada en el desarrollo de talleres, y la segunda, en la materialización de las instalaciones artísticas. La documentación pedagógica ocupa un papel importante en tanto complementa y hace parte del desglose del documento.

Posteriormente, se presenta un análisis que da lugar principalmente de la dimensión emocional y socioafectiva a partir de las voces, los registros, las interacciones e intervenciones de los niños y las niñas. Finalmente, se exponen las conclusiones, en las que se retoman la pregunta investigativa y los objetivos planteados.

1.1 Un recorrido por las voces de la experiencia

“De ahí que la experiencia me forma y me transforma” (Larrosa, 2004)

Del proceso de formación profesional ofertado por la Licenciatura en Educación Infantil, queremos hacer énfasis en aquellos espacios académicos que nos permitieron problematizar y generar diferentes e importantes campos de reflexión. *La práctica pedagógica* representó para nosotras un pilar fundamental que inspiró esta investigación, debido a que, lo vivido en cada uno de los escenarios de práctica, posibilitó que resonara en nosotras el lugar que tiene la emocionalidad en la escuela.

Cada experiencia transcurrida en las diferentes instituciones educativas en las que tuvimos la oportunidad de formarnos nos llevó a hacernos cada vez más preguntas y realizar análisis y reflexiones acerca de ello. Pudimos, por ejemplo, vivenciar la dualidad entre emoción y razón presente en la escuela, y, por tanto, cómo, desafortunadamente, suele concebirse a los estudiantes desde una perspectiva meramente académica, en donde se hace evidente la enorme brecha de relación con la subjetividad y la dimensión emocional de cada uno de ellos y ellas.

A su vez, estas reflexiones que veníamos construyendo se articularon con el espacio académico de *“Sentir y pensar las infancias”*, en el que profundizamos en las diferentes realidades que viven las infancias y cuál es el papel que ocupa el maestro ante ello, por ejemplo, el impacto de la desigualdad social, que se evidenció de manera permanente en los escenarios de cada semestre.

Por otro lado, otro aspecto importante que tuvimos en cuenta fue la importancia del cuidado, según Chaux, Daza y Vega (s.f.), “la institución educativa no puede formar para el cuidado si no provee espacios para que los estudiantes cuiden y se sientan cuidados” (p. 3). Al respecto,

hace parte del cuidado darle valor a la emocionalidad de la comunidad educativa, promoviendo espacios de expresión e introspección emocional que contribuyan a su desarrollo integral de manera pertinente.

Volviendo a los espacios académicos, queremos resaltar *el Seminario taller de Arte I y el seminario taller arte II*: “Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, exposición” (Larrosa 2004, p.15). Y es que las experiencias vividas durante cada encuentro, enmarcado en el desarrollo de estos seminarios, contribuyeron a que problematizáramos y, acaso, comprendiéramos mejor cómo es que los diferentes lenguajes artísticos se configuran como canales fundamentales de expresión para niños.

Lo anterior cobró para nosotras un valor significativo, que interiorizamos desde nuestro primer territorio de relación, es decir, desde nuestro propio cuerpo. Algunos ejemplos de lo anterior giraron en torno a la experimentación con diversos materiales al momento de querer realizar una obra de carácter artístico, haciendo visible la manera en que dicha experimentación nos afectaba y nos permitía resignificar nuestras propias experiencias.

A su vez, la oportunidad de realizar muestras artísticas desde nuestros intereses bien fuera a través de la danza, la creación de obras o la instalación de espacios que plasmaran nuestros sentires nos permitió comprender la preponderancia del arte como una experiencia encarnada. Ya que se trataba no solo de crear, sino de habitar el arte, de permitir que nos transformáramos en el proceso. Lo que nos llevó a identificar que el cuerpo no solo es un medio de expresión, sino también un territorio de aprendizaje, exploración, expresión, comunicación e identidad, donde las emociones, los pensamientos y los movimientos se combinan para dar forma a nuevas narrativas.

Los *espacios enriquecidos de lúdica y psicomotricidad I y II*, nos permitieron acercarnos al diseño de ambientes, el cual busca generar experiencias inmersivas que despierten la imaginación y la creatividad a través de la configuración del espacio. Fue allí donde conocimos por primera vez el término “instalaciones”. En este caso, exploramos específicamente las denominadas instalaciones de juego, que están orientadas a la exploración del cuerpo, el movimiento y la interacción lúdica.

Todas estas aproximaciones nos permitieron ampliar nuestras concepciones de trabajo pedagógico, en torno al arte y al juego, desde el diseño de ambientes. Sin duda alguna, las instalaciones nos permitieron conocer otras manifestaciones del arte que, para nosotras como maestras en formación, eran poco comunes, pero que - como pudimos descubrir - tienen un gran potencial en el contexto educativo.

Por último, queremos también tener en cuenta a la electiva *El afecto afecta*. Este espacio en particular fue relevante debido a que, nos aportó dos elementos clave para el desarrollo de nuestro trabajo de grado.

En primer lugar, nos permitió profundizar en todo lo relacionado con la pedagogía del cuidado, los vínculos afectivos y las emociones. En segundo lugar, el desarrollo de esta electiva tuvo como eje transversal la autobiografía, un componente enriquecedor que propició un ejercicio narrativo de escritura autorreflexiva en los ámbitos éticos y socioafectivos, como lo plantea Tobón (2020)

Al narrar la historia de lectura en lo que se denomina autobiografía lectora, se construye una conciencia del yo lector y se ahonda en las dinámicas que han marcado este camino, lo cual posibilitará a los docentes en formación y mediadores de lectura adoptar una postura crítica frente a sus dinámicas personales, la aplicación de sus didácticas y los planteamientos del sistema educativo. (p.163)

Respecto de lo anterior, el ejercicio de la autobiografía lectora nos permitió establecer conexiones con nuestra infancia, cuestionar nuestra etapa escolar y tomar conciencia de la posición que ocuparon nuestras emociones y si se propiciaron o no relaciones de cuidado. Por otro lado, también nos mostró el papel que tuvieron los docentes que conocimos a lo largo de nuestro desarrollo socioafectivo. En muchas ocasiones, la dimensión afectiva quedó relegada, lo que nos hizo replantear la educación desde una visión más amplia, partiendo de una pedagogía de cuidado y bienestar afectivo, idea que va más allá de lo disciplinario y de la instrucción académica.

En ese sentido, “No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo o de un eso, de un acontecimiento que en definitiva es exterior a mi” (Larrosa 2004, p.2). A propósito de lo anterior, queremos resaltar el nivel altamente significativo en el que todos los espacios académicos mencionados anteriormente confluyeron para impulsar el deseo investigativo que orientó esta propuesta pedagógica, denominada *Arte y emociones: Las instalaciones artísticas como espacios de expresión emocional para las niñas y los niños de grado cuarto del Colegio Minuto de Dios-Siglo XXI*.

Queremos dar gracias a las comprensiones que nos brindó cada espacio académico acompañado por sus respectivos docentes, a cada escenario de práctica, a cada uno de los niños y de las niñas que tanto nos enseñaron, a cada una de las situaciones particulares y enriquecedoras que permitieron dar curso a todo este conjunto de componentes mencionados, que nos llevaron a desaprender, resignificar y construir saberes pedagógicos, en pro de enriquecer nuestra formación profesional como educadoras infantiles.

Estos espacios que nos brindó la universidad nos llevaron a que incorporáramos un sentido y una comprensión más claros, respecto de dinámicas que apunten a la construcción de relaciones de cuidado en la escuela. Así, nuestra experiencia pasa a ser un proceso de

transformación que nos permite confirmar que, si se trabaja en el aula desde el respeto, la atención y el establecimiento de lazos significativos, entonces la educación tiene la posibilidad de ser un evento transformador.

2. Justificación

El arte y las emociones están profundamente entrelazados, permitiendo así a las personas dar forma a sus experiencias internas y comunicarlas de manera simbólica. Desde la infancia, la expresión artística se convierte en un puente valioso para que los niños exploren sus sentimientos, comprendan su entorno y construyan su identidad. Desde esta perspectiva, el presente trabajo busca profundizar en la relación entre el arte y el desarrollo emocional, recalcando su importancia dentro de las experiencias de formación integral, especialmente en aquellas que se enfocan con mayor fuerza en la construcción de su mundo afectivo.

En la búsqueda de ampliar tanto la concepción como las maneras de aproximarse a la práctica y a la vivencia del arte, de las maestras de la institución y de los niños y las niñas, decidimos plantear este ofrecimiento de instalaciones artísticas, ligadas especialmente al fortalecimiento del desarrollo emocional.

Por esta razón, resulta fundamental proponer nuevas formas de concebir el arte en la institución, promoviendo un currículo integrado. Como señala el Ministerio de Educación Nacional (2014)

El arte posibilita integrar las experiencias de vida con lo que sucede tanto en el entorno educativo como en los otros espacios en los que transcurre la vida de las niñas y los niños. De esta manera, las experiencias artísticas se convierten en formas orgánicas y vitales de habitar el mundo y contribuyen a evidenciar, por medio de diversas formas de comunicación y expresión, la necesidad simbólica que hace disfrutar la vida, contemplarla, transformarla y llenarla de sentido. (p. 13)

Lo anterior nos permite comprender que el arte es fundamental para la vida del ser humano, por cuanto contribuye a su desarrollo integral en entornos familiares, sociales y educativos.

De la misma forma, el arte motiva a transformar y dar sentido a la realidad a través de la expresión simbólica. Desde esta óptica, el arte, como materia o espacio educativo que forma parte del currículo, debe ser tenido en cuenta como un elemento esencial de la vida diaria de los niños y las niñas, que les permite enriquecer sus experiencias de aprendizaje y, por tanto, propiciar un significativo proceso de su desarrollo integral.

La infancia es, sin duda, el período de la vida clave para empezar a formar una buena base emocional, para el desarrollo de habilidades ligadas a la autorregulación, la empatía y la resiliencia. Sin embargo, podríamos decir que, en los espacios educativos, lo emocional no suele ser un punto fuerte a tener en cuenta en relación con procesos de aprendizaje, y ello puede ir en detrimento del bienestar y la manifestación de la singularidad de los niños. Por ende, la comprensión de lo emotivo permite captar el impacto de acercarnos a una educación integral, desde la posibilidad de crear espacios más sensibles, donde puedan reconocer y explorar sus sentires y de este modo, poder ir fortaleciendo su autonomía, su identidad y su convivencia con los otros.

Al respecto Bisquerra (2005) nos indica que:

Concebimos la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

(p. 96)

En concordancia con lo anterior, es vital incentivar una educación emocional dentro de las aulas, que permita generar en los niños, un bienestar de relación consigo mismos y con los

demás, creando así una comunidad mucho más empática, que dé prioridad y validez a los sentimientos del día a día en el ámbito escolar. Derivado de ello, la escuela se convierte así en un lugar fundamental para la vida de los estudiantes, ya que es en torno a ella y desde las dinámicas que ofrece, como se logra propiciar el desarrollo y fortalecimiento de competencias emocionales como: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar.

Y es que, cuando se proporcionan oportunidades tanto para experimentar como para expresar emociones, se impulsa en niños y niñas su autorregulación y se potencia la resiliencia, desarrollos indispensables que deben ser utilizados para poder afrontar los avatares cotidianos. Asimismo, estimular la conciencia emocional les ayudará a identificar de manera más precisa y clara aquello que estén sintiendo, lo cual va a favorecer una expresión asertiva y, por lo tanto, la gestión y construcción de relaciones sanas y adecuadas, no sólo con sus pares, sino también con adultos y docentes.

El desarrollo emocional no tiene que ver únicamente con identificar las diferentes emociones que sentimos, sino que, sobre todo consiste en poder comprender de dónde provienen y cómo éstas impactan en nuestro comportamiento e influyen en las relaciones con los demás. Esto incluye aprender cómo nombrar correctamente las emociones, diferenciarlas y reconocer la intensidad de cada una de ellas. Por ejemplo, reconocer que es necesario distinguir la ira de la irritación, o la tristeza de la frustración, no hace otra cosa que ayudar a los niños y a las niñas a poder comunicarse de forma más clara y, en consecuencia, hacerlo de una forma más asertiva.

Fomentar el desarrollo emocional del aula también fortalece la capacidad de autorregular las emociones de una forma constructiva: aprender a calmarse en momentos de estrés, expresar la ira sin tener que recurrir a la agresión y generar soluciones pacíficas en los momentos de

conflictos. Al proporcionar un entorno seguro y de apoyo emocional, se promueve el aprendizaje de estrategias de afrontamiento que fortalecen la resiliencia y la capacidad de adaptación frente a las dificultades.

Abordar el desarrollo emocional en las aulas permite que los niños y las niñas integren sus experiencias emocionales en su proceso de aprendizaje, dándoles un significado personal y ayudándoles a construir una visión más coherente de sí mismos y del mundo que los rodea.

Ahora bien, en relación con el arte y la emocionalidad, resulta preponderante fomentar espacios que articulen de manera transversal ambas dimensiones. El presente trabajo propone un enfoque poco explorado en la relación entre el arte y las emociones en la educación infantil, por medio del diseño y ofrecimiento de instalaciones artísticas como espacios de expresión emocional para los niños y las niñas de grado cuarto. Según Albano y Prince (2014)

El acto creativo es un estado de entrega total que tiende un puente entre todos los aspectos del ser; conecta razón y emoción, sentimiento y pensamiento, intuición y percepción, aumentando la creatividad y el bienestar tanto a nivel social como personal.

(p. 90)

Así pues, el arte y la emoción están profundamente conectados, ya que mediante la creación artística, los niños y niñas encuentran una manera auténtica de expresar, explorar y comprender sus sentires. Desde ese punto de vista, buscamos resaltar la relevancia del lugar del arte en la construcción del mundo afectivo infantil. Por lo tanto, hacemos énfasis en la necesidad de crear espacios educativos que promuevan el bienestar emocional, de modo que el arte se integre de manera significativa en la formación de sujetos más conscientes de sus emociones y de su capacidad para transformar su entorno a través de la creación artística.

En suma, para la línea de investigación Infancia, Educación y Sociedad, este estudio representa un aporte significativo. Si bien desde la línea se han abordado temáticas referidas a lo artístico y su relación con el desarrollo emocional, no se han explorado de manera específica en las instalaciones artísticas.

Al constituirse como una referencia, esta propuesta puede servir como punto de partida para futuras investigaciones que exploren la relación entre arte, emociones y educación, fomentando nuevas perspectivas que puedan materializarse en el accionar pedagógico a través de experiencias sensibles y estéticas dentro del ámbito escolar.

3. Situación de indagación

Teniendo en cuenta que toda investigación parte de un cuestionamiento inicial, presentamos la pregunta problema, la cual ha sido el eje orientador a lo largo del desarrollo de este ejercicio investigativo. A través de ella, hemos delimitado nuestro enfoque y definido el rumbo de la propuesta pedagógica.

3.1 Pregunta problema

¿De qué manera las instalaciones artísticas se configuran en espacios de expresión emocional para las niñas y los niños de grado cuarto en el colegio Minuto de Dios-Siglo XXI?

3.2 Planteamiento del problema

El presente ejercicio investigativo toma su estructura a partir del trabajo realizado en el espacio académico *Seminario Línea de Investigación: Infancia, Educación y Sociedad*. Desde esta perspectiva, se abordan tres ejes de reflexión fundamentales: 1) Los vínculos, las emociones y las interacciones, 2) Experiencias de cuidado y crianza, y 3) Entornos protectores y políticas públicas. El eje vertebral sobre el que decidimos orientar nuestra propuesta pedagógica corresponde a *Los vínculos, las emociones y las interacciones*.

Ahora bien, quisiéramos referirnos a uno de los documentos de mayor peso en el contexto educativo: El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución educativa: Colegio el Minuto de Dios-Siglo XXI, en donde se desarrolla la práctica pedagógica del ciclo de profundización.

Este documento argumenta regirse bajo la Ley General de Educación, ley 115 de 1994, artículo 23 en el que:

Se establecen como áreas obligatorias para la educación básica y media: ciencias naturales, ciencias sociales, educación artística y cultural, educación ética, educación física, educación religiosa, humanidades lengua castellana e idiomas extranjeros, matemáticas, tecnología e informática. Dichas áreas están compuestas por diferentes asignaturas las cuales se subdividen y amplían su nivel de dificultad o especialidad según el grado. (Colegio el Minuto de Dios – Siglo XXI p.19).

A pesar de que la educación artística está contemplada en la ley, su integración en el ámbito escolar sigue enfrentando diversos desafíos propios de cada contexto, aunque se reconoce su valor en el fortalecimiento de la creatividad, la expresión emocional y el pensamiento crítico, aún existen barreras que dificultan su implementación efectiva, lo que nos lleva a reflexionar que aunque esté respaldada por un marco legal, ello no implica que en la realidad escolar se desarrolle de manera armónica. Estos obstáculos pueden estar relacionados con la falta de recursos, la rigidez de los planes de estudio o la subestimación del arte, lo que limita su verdadero impacto en la formación integral de los estudiantes.

El diseño curricular se encuentra respaldado a su vez por los documentos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), Lineamientos Curriculares del MEN, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y Estándares Básicos de Competencias como por ejemplo las Pruebas Saber.

Se cuenta además con unas Mallas Curriculares que son la distribución puntual de aprendizajes en términos de tiempos y grados de todas las asignaturas, documentos que hacen parte del Diseño y Desarrollo para luego encontrar los Planes de Unidad Didáctica por periodo que detallan de manera amplia los Logros e Indicadores de Logro y los Planes Clase para el registro del desarrollo de los aprendizajes en todas las asignaturas y todos los grados. (Colegio el Minuto de Dios – Siglo XXI p.20).

En referencia a lo dicho, resulta significativo mostrar la forma en que está organizado el plan de estudios del colegio, este se conforma por áreas y sus respectivas materias, queremos puntualizar en el área de *Expresión* que según el PEI se clasifica de la siguiente manera:

Área de expresión:

- Artes – Música
- Artes plásticas – Lúdica
- Artes escénicas – Danzas
- Educación física

Aquí se puede observar que, desde la institución, no se ha configurado una concepción en torno al arte de manera clara, debido a que integran el espacio de *educación física*, dentro del área que se supondría aborda la educación artística, lo que invita a problematizar la ausencia de una comprensión profunda y articulada del arte como experiencia formativa, sensible y transversal, más allá de su mera organización por disciplinas o su reducción a un conjunto de técnicas. Adicionalmente existe una tendencia a la fragmentación de las artes, es decir, su división en espacios académicos específicos. Esta separación del conocimiento puede limitar las conexiones no solo entre las distintas expresiones artísticas, sino también con la cotidianidad escolar.

La instrumentalización también se encuentra presente, por nombrar casos específicos, las diferentes presentaciones en los eventos programados para el año escolar convierten la dinámica escolar en una producción de ensayos que hacen parte del espacio académico de danza. En la asignatura de música, también se generan aproximaciones de manera muy similar a las anteriores, enfocándose en aprender y memorizar canciones para presentar en eventos relevantes de la agenda académica. Las artes plásticas se limitan al espacio de lúdica, abordada desde la realización de “manualidades” enfocadas en un resultado y no en tener en cuenta todo un proceso. Adicionalmente, se perciben como un espacio para “ensuciar el lugar”, la maestra titular de uno de los grupos expresa desacuerdos, al igual que los padres de familia, quienes

exigen a sus hijos e hijas portar el uniforme de manera impecable. A su vez para algunos maestros de la institución, conduce al desorden y deterioro de las instalaciones, generando un ambiente poco propicio para el aprendizaje en la siguiente clase, concluimos manifestando que es notoria la persistente concepción del arte como mera reproducción de obras.

Ahora bien, en cuanto a la dimensión emocional, nos encontramos con que existen espacios reducidos para la misma, según Commins (2009) “El factor tiempo es imprescindible a la hora de hablar de las tareas de atención y cuidado, estas requieren paciencia, tranquilidad, reposo; valores que parecen estar pasados de moda cada vez más” (p.84). Las cargas laborales y la presión institucional, que se centra en la transmisión de contenidos bajo el cumplimiento de los DBA y la priorización de dinámicas evaluativas, reducen los tiempos para planificar estrategias que integren el cuidado y las emociones como parte esencial del aprendizaje en el aula. Por ende, restringen a las docentes titulares en la creación de espacios para promover relaciones de cuidado y momentos significativos de expresión emocional.

Desde el PEI de la institución no se ofrece una visión clara de abordaje emocional desde el campo pedagógico. Sin embargo, existen situaciones particulares en las que se brindan espacios relacionados, como cuando surgen conflictos internos dentro del aula, se llevan a cabo talleres y charlas en respuesta a la situación específica, donde la maestra titular solicita el acompañamiento de orientación para dirigir dichos momentos. Es decir, este aspecto emocional queda prácticamente relegado al departamento de psicología del colegio.

Para finalizar, cabe destacar que las maestras titulares de cada grupo, dentro de sus posibilidades, implementan diferentes estrategias para no invisibilizar el proceso de desarrollo emocional que, de manera transversal, impacta y acompaña el crecimiento y desarrollo de los niños y las niñas. Este tema se ampliará en el apartado dedicado a la lectura de contexto.

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

- Profundizar en la comprensión conceptual y práctica de las instalaciones artísticas y su relación con el desarrollo emocional, con el fin de propiciar espacios de expresión y conciencia emocional para niños y niñas de grado cuarto del Colegio Minuto de Dios – Siglo XXI, promoviendo a su vez procesos de reflexión sobre las prácticas pedagógicas que se desarrollan en torno al arte y las emociones.

4.2 Objetivos específicos

- Mostrar otra concepción del arte a la comunidad educativa del colegio Minuto de Dios - Siglo XXI.
- Fomentar espacios para la introspección emocional en los grupos 401 y 402 integrando instalaciones artísticas.
- Analizar los aportes a la construcción del saber pedagógico en las maestras en formación.

5. Lectura de contexto

El Colegio Minuto de Dios, Siglo XXI, ubicado en la ciudad de Bogotá, forma parte de la red de colegios de la Corporación Educativa Minuto de Dios (CEMID). Este colegio está regido por la Secretaría de Educación de Bogotá, sede Engativá y se encuentra en el barrio Minuto de Dios, una zona de estrato socioeconómico 3, caracterizada por su ambiente residencial y su diversidad cultural, artística y religiosa debido a la influencia de la corporación Minuto de Dios. La institución ofrece educación preescolar, básica primaria y secundaria básica en jornada única, con énfasis en el Bachillerato Internacional (IB), y es de naturaleza privada y de carácter mixto. Cabe resaltar que las instalaciones son compartidas por dos colegios más, como lo son Minuto de Dios y Ateneo.

La ubicación del Colegio Minuto de Dios, Siglo XXI, en la localidad de Engativá, Barrio Minuto de Dios, le proporciona un entorno dinámico que combina áreas residenciales y comerciales. Esta ubicación no solo ofrece una variedad de servicios y actividades culturales, artísticas y religiosas, sino que también facilita un acceso diverso a la comunidad educativa. Este entorno enriquecedor apoya el desarrollo integral de los estudiantes al estar inmerso en una zona que promueve la participación comunitaria y el acceso a múltiples recursos.

La práctica pedagógica se realiza en grado cuarto 401 y 402, allí se logra hacer un acercamiento a través de distintos instrumentos y acciones, entre ellos: documentos institucionales, entrevistas y primeras experiencias con niños y niñas. Los primeros rastreos generados con base en dichos instrumentos evidencian que desde la institución se cuenta con un proyecto llamado “Me cuido, te cuido y nos cuidamos”, el cual deja puertas abiertas para el proyecto pedagógico “Las instalaciones artísticas como espacios de expresión emocional para los niños y niñas de grado cuarto” (Entrevista a maestra titular, 2024), partiendo de lo pedagógico. El proyecto del colegio mencionado anteriormente, se viene

abordando desde un enfoque psicológico pero de la misma manera trabajando las emociones, desde el enfoque de la frustración donde usan un emociómetro. A partir de las voces de los estudiantes, ellos compartieron su percepción sobre el arte y las emociones, revelando que el arte les ayuda a reflexionar sobre sí mismos y expresar emociones, por ejemplo, mediante la música y la pintura.

5.1 ¿Quiénes son los niños y las niñas de cuarto grado?

El grado cuarto se compone de los grupos 401 y 402, con edades de 9 y 10 años, la jornada escolar se desarrolla desde las 07:30 am hasta las 03:50 pm, e incluye dos descansos de 30 minutos, durante los cuales cuentan con un espacio libre y autónomo, entre la 1:15 y 2:10, se dispone el momento de almuerzo, en donde algunos niños y niñas lo traen desde casa y otros lo compran en la institución. El horario está organizado por días, lo que significa que no se sigue un mismo esquema de clases diariamente, sino que varía según la planificación académica en la institución.

A lo largo de la práctica, se ha observado que los niños tienden a expresar sus emociones de diversas maneras, principalmente en situaciones de conflicto o desacuerdo con sus compañeros. En estos momentos, es común que surjan frustraciones, enojo o tristeza, lo cual puede manifestarse en cambios en su tono de voz, posturas corporales o gestos. Sin embargo, no sólo en los conflictos se aprecia su expresión emocional, el conjunto de experiencias que han sido propuestas por las maestras en formación también ha sido un espacio que consideramos muy valioso para que los niños y las niñas puedan expresar lo que sienten. Gracias a las actividades artísticas como los dibujos y los trazos, los alumnos y las alumnas de ambos grupos han descubierto una forma segura de transmitir lo que sienten; logran representar en el papel algo que a veces resulta difícil en palabras. Estas mismas actividades les ofrecen la oportunidad de

reflexionar en torno a su mundo interior y de compartirlo frente a compañeros y maestras y maestros.

Los niños y las niñas de los grados 401 y 402 también exteriorizan sus emociones en las diversas actividades que tienen lugar en clase, sobre todo cuando se les da la oportunidad de hablar sobre temas personales, también sobre aquello que les da alegría, miedo o preocupación. Esta expresión aparece de un modo espontáneo en situaciones de conversación con los compañeros o compañeras, el grupo hace que sea un lugar para hablar de aquello que sienten, porque lo que les caracteriza es un lugar de confianza. A medida que se fortalecen los vínculos entre ellos, la comunicación de sus emociones se hace más natural y se construye un ambiente de respeto y empatía.

En cuanto al contexto familiar, aunque cada uno de los 52 niños entre ambos grados enfrenta realidades diferentes, en la mayoría de los casos no es evidente cómo estas situaciones les afectan a nivel emocional en el entorno escolar. En su día a día, muchos prefieren no manifestar las dificultades que enfrentan en casa, ya sea por protección hacia su propio bienestar emocional o por la idea de que la escuela debe ser un lugar separado de esos problemas. Sin embargo, al proporcionarles un espacio seguro donde se les permita sentir y expresar sus emociones, se ha evidenciado que muchos de ellos cargan con preocupaciones que a menudo no comparten.

Durante momentos de reflexión, como las actividades de dibujo, escritura o conversaciones guiadas, algunos han hablado de situaciones familiares difíciles. Estos momentos de expresión emocional son fundamentales, ya que permiten que los niños liberen la carga emocional que llevan consigo y que, de algún modo, afecta su comportamiento en el aula. A través de estos espacios de expresión, se ha observado que los niños encuentran un respiro al poder dejar de lado por un momento aquellas preocupaciones y centrarse en las actividades

escolares que les interesan y motivan. A pesar de esto, muchos buscan siempre una persona de confianza con la que puedan hablar sobre lo que sienten, ya sean sus padres, otros familiares, o incluso las maestras titulares Liliana y Viviana.

5.2 ¿Quiénes son las maestras titulares?

La maestra Liliana Contreras desempeña un papel esencial en el desarrollo emocional de sus estudiantes. Como figura de confianza para los niños y las niñas del grado 401, su presencia constante y su interés por el bienestar de cada uno de ellos les proporciona un sentido de seguridad y apoyo. En ese sentido, la docente no solo se ocupa del área académica, sino que también tiene presente las emociones que juegan un papel fundamental en la forma de aprender y comportarse de sus educandos, razón por la cual la maestra Liliana se enfoca en implementar el desarrollo de estrategias que busquen una educación emocional positiva, como la práctica de círculos de diálogo, en que los niños y las niñas puedan expresar libremente sus pensamientos y emociones sin miedo a ser criticados.

La labor docente de la maestra titular tiene que ver con el papel que ocupa como mediadora para resolver los conflictos que puedan ir surgiendo entre los niños y las niñas, con una intervención asertiva en busca de soluciones que contribuyan a la comprensión y a la empatía; su actuación se orienta al desarrollo de las habilidades de resolución de problemas, acompañando a los niños y las niñas a que puedan reconocer sus emociones, a expresar asertivamente sus sentimientos y a buscar colaborativamente soluciones en las situaciones en que hay desacuerdos.

La maestra Liliana, en su quehacer escolar, procura también articular en los contenidos de la clase, aquellos temas que le permiten a sus estudiantes reflexionar sobre las dificultades que viven en la escuela y fuera de esta, dándoles herramientas que les permitan enfrentar los desafíos emocionales de la vida cotidiana.

La maestra Viviana Zabala, docente del grado 402, se destaca por su compromiso con el bienestar emocional de sus estudiantes. Siempre atenta a los cambios en su comportamiento, observa cuidadosamente a aquellos niños que se muestran más callados, distraídos o, por el contrario, más alegres y entusiastas. En esos momentos, la maestra se dispone a escuchar con genuino interés, brindando un espacio seguro para que niñas y niños expresen libremente tanto sus alegrías como sus inquietudes.

Cuando surgen conflictos entre los alumnos y las alumnas, la maestra Viviana estimula el diálogo entre las partes, facilitando la expresión de sentimientos y el conflicto mediante un camino alternativo para su resolución pacífica. Al mismo tiempo, se vale de dinámicas que permiten situaciones creativas como *el botiquín de curas y bonos*, dinámicas que surgen en el aula con la intención de motivar a la reflexión sobre las emociones, sobre la empatía y los conflictos entre pares.

Su funcionamiento gira en torno a la creación de un espacio simbólico donde los niños y las niñas pueden conseguir diferentes elementos representativos de actos de reparación emocional. Con ello se desarrollan lógicas de resolución de desencuentros, mientras que se acompañan a estudiantes en la motivación de habilidades socioemocionales como la autorregulación, la empatía y la toma de perspectiva.

Puesto que el botiquín se va constituyendo en una de las claves para trabajar la convivencia y la cultura de la paz del aula. De su practicidad se pone en juego dar al alumnado el espacio de reflexionar sobre la causalidad de sus actos, supervisar la toma de buenas decisiones, el reconocimiento y la expresión de emociones de forma asertiva y la construcción de relaciones más saludables.

Este botiquín es un recurso concreto que la maestra llevo al aula, tiene la forma de una caja prescrita con colores vivos, con elementos simbólicos relacionados con la reconciliación y

el bienestar emocional. En su interior, los estudiantes encuentran diversos materiales que les permiten tramitar y expresar sus emociones de forma adecuada. Entre estos elementos se incluyen:

- **Tarjetas de reconciliación**, con mensajes que facilitan las disculpas y la restauración de relaciones.
- **Compromisos de cambio**, donde los estudiantes pueden escribir sus reflexiones y acuerdos para mejorar su comportamiento.
- **Símbolos de apoyo emocional**, como pulseras o pequeños objetos que representan la solidaridad y la amistad.

La maestra Viviana también es una figura de apoyo para sus estudiantes en los momentos difíciles. Cuando un niño está triste o preocupado, sabe que puede acudir a ella en busca de ayuda y comprensión. Su presencia y capacidad de escucha la convierten en un pilar emocional para el grupo, creando un ambiente en el que los estudiantes se sienten seguros y respaldados en todas las circunstancias.

6. Antecedentes

A continuación, se presentan los trabajos tanto de pregrado como de posgrado, que fueron considerados y aportaron al presente trabajo de grado, para ello se rastrearon fuentes a nivel internacional y a nivel local, que serán relacionados a continuación:

6.1 A nivel internacional

En el proceso de delimitación de los antecedentes a nivel internacional, nos llama la atención que todos se ubican en España, lo cual nos permite comprender que aún hoy en día existen pocas producciones en cuanto a la temática que vincula el arte y las emociones. Finalmente, se seleccionaron aquellos que presentaron mayor correlación con el presente ejercicio investigativo.

Se sitúan tres trabajos de grado de la Universidad de Valladolid, localizada en España, relacionados a continuación:

- *Arte y emociones en el aula de Educación Infantil. El proyecto “Empaparte de emoción”, realizado por Alicia Martín en el periodo comprendido entre los años 2017 y 2018.* Este proyecto tiene como objetivo principal, trabajar la educación emocional a través de la educación artística teniendo en cuenta especialmente la obra de autores vanguardistas del siglo XX.

El aporte a nuestro trabajo de grado se vincula con dos elementos que permiten problematizar aspectos que abordamos en el proyecto pedagógico. El primero de estos, tiene que ver con la formación del maestro y cómo esta debe tener presente de manera permanente un abordaje en torno a la autorreflexión de su práctica pedagógica y su relación con el desarrollo emocional. En otras palabras, es fundamental que el maestro cuente con herramientas de inteligencia emocional para responder de manera asertiva a sus estudiantes ante los acontecimientos del día a día. Esto implica la capacidad de reflexionar sobre su labor y su forma de actuar, tanto en el ámbito

profesional como personal, tomando conciencia de su rol. Antes de guiar a sus estudiantes, debe convertirse en un modelo a seguir, lo que le permitirá llevar a cabo un trabajo coherente y significativo en el aula.

El segundo elemento se vincula con la necesidad de reflexionar alrededor de las concepciones que generalmente se tienen del arte, las cuales desafortunadamente suelen asociarse con la realización de manualidades, o “actividades” para llevar a cabo en los ratos libres, limitadas, la mayoría de las veces, a dibujar o pintar de manera predeterminada, instrumentalizada y carente de posibilidades de exploración y experimentación. Es así como lo anterior, fue tenido en cuenta por nosotras como parte fundamental del enfoque del marco contextual del trabajo de grado.

De la misma manera, se plantea el lugar de la escuela como uno de los agentes socializadores, que tienen mayor influencia, en la vida de la infancia, por tanto, realizan toda una reflexión en torno a propiciar en los centros educativos el desarrollo integral de los niños y las niñas mediante la articulación curricular del arte y las emociones. Este es un punto clave que colabora en nuestra propuesta investigativa debido a que nos da indicios para desarrollar dichos planteamientos de manera profunda y crítica.

- *Instalaciones artísticas en su dimensión educativa, realizado por Ángel Pozo en el año 2023*, con el objetivo principal de estudiar y profundizar la concepción educativa de instalación artística. Las aportaciones de este ejercicio investigativo para nuestro trabajo de grado fueron valiosas, considerando que, nos permitió ubicar a las instalaciones artísticas en el contexto educativo, exponiendo un recorrido histórico

puntualizando en aspectos clave que permitieron ampliar la perspectiva en la construcción del marco teórico.

Para terminar la línea de los antecedentes internacionales se sitúa una tesis doctoral de la Universidad de Barcelona, España, en el año 2015

- *Instalaciones artísticas de interacción: el espacio de la metáfora, realizada por Josefina López*, esta tesis tan amplia, densa y completa, presenta un panorama bastante amplio con relación al abordaje de las instalaciones artísticas, para lo cual, se rescatan sus postulados en ciertos capítulos que tienen relación directa con el trabajo de grado, por ende, enriquecieron la construcción del marco teórico.

Entre ellos sobresale el desarrollo del concepto de metáfora, que es un elemento identitario de las instalaciones artísticas, aquí destaca que la función del símbolo se aplica en la metáfora porque se toman elementos concretos para construir imágenes abstractas.

Por otra parte, hace todo un análisis acerca del movimiento en las instalaciones, la interacción que surge, resaltando que el movimiento es intencional y auto-referencial, puesto que, existe un diálogo entre el cuerpo, espacio y artefacto, por tanto, se constituye todo un proceso de intención y comunicación en bucle.

Para finalizar dichos aportes, realiza un análisis de la significación de los procesos cognitivos, dando lugar al término *imaginístico*, que tiene que ver con el modo en el que la mente alcanza resoluciones que dan vía a la organización y formulación de la cognición, así mismo este término hace referencia a la construcción de conceptos abstractos, es decir, para ser más específicos en la temática relacionada, describe cómo las personas construyen significados por medio de la metáfora y la experiencia en la interacción con el entorno.

6.2 A nivel local

Para la delimitación de los antecedentes a nivel local se consideraron, dos universidades públicas de la ciudad de Bogotá entre ellas, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Se tomó en cuenta un aproximado de 30 trabajos entre pregrado y posgrado, con el fin de filtrarlos y continuar con la indagación y elección. Cabe destacar, un hallazgo particularmente relevante relacionado con la cantidad tan reducida de trabajos de grado en torno a las instalaciones artísticas dentro del contexto institucional y local. A su vez, no se identificó ningún estudio que integrara los principales enfoques del trabajo de grado: Instalaciones artísticas y el componente emocional. Sin embargo, las referencias designadas, si influyeron y nutrieron en la construcción de este ejercicio.

- *El arte como posibilidad para la expresión emocional de la infancia, trabajo de grado realizado por Mónica Ariza, María Díaz y Karol Mendoza, en el periodo del año 2022, en convenio con la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, con el objetivo principal de difundir el arte como herramienta para la expresión emocional. Este documento aportó a la construcción del marco teórico y parte del análisis, en cuanto profundiza en la relación entre arte y emociones, las autoras emplean el término cultura del arte, haciendo alusión al contexto histórico y cultural, como parte fundamental en la construcción de identidad, proceso en el que la infancia no es ajena, ya que atraviesa por experiencias desde temprana edad.*

Con respecto a lo anterior, también argumentan el rol del maestro como un mediador que a partir del ofrecimiento de experiencias significativas busca enriquecer el capital cultural de las niñas y los niños.

- *Propuesta pedagógica emocionarte, reconocimiento de las emociones por medio del arte, realizado por Yudy Poveda y Angelica Triana, en el periodo del año 2022*, en convenio con la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, con el objetivo principal de diseñar e implementar estrategias pedagógicas alrededor del arte que fortalezcan el desarrollo emocional de los niños y las niñas. Uno de los principales aportes a nuestro trabajo de grado, se da con relación al autor Humberto Maturana quien destaca que toda acción tiene un fundamento emocional y que generalmente se piensa que este, limita el ser racional. En sus planteamientos contribuyeron a la construcción de la problematización, ya que guardan una estrecha relación entre sí. Por otro lado, la forma que se abordó el concepto de emociones enriqueció el desarrollo del marco teórico al ampliar las perspectivas de análisis.
- *Instalaciones artísticas efímeras, trabajo de grado realizado por Santiago Nieto, en el periodo del año 2022*, en convenio con la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional, con el objetivo principal de analizar la función de mediación didáctica que cumple el dispositivo de instalación efímera, los principales aportes a nuestro trabajo de grado están vinculados con las diferentes aproximaciones que el autor realiza en torno al concepto de instalación artística, comprendida como un dispositivo que atraviesa diferentes lugares de enunciación en el espacio, configurándose así como un artefacto estético que permite al receptor tener cercanía con los lenguajes del arte.

Por otra parte, el autor define a la instalación artística como efímera, debido a su tiempo de permanencia y a las transformaciones que conlleva, en ese sentido es interesante la manera como asocia el término efímero, con el ciclo de vida de una mariposa. Dichas instalaciones efímeras se configuran como estructuras temporales que se diseñan de acuerdo con la lectura del contexto, ello guarda conexión directa

con nuestro trabajo de grado, porque es precisamente esa temporalidad y fugacidad la que caracteriza la ruta metodológica de la presente propuesta pedagógica.

- *La expresión artística como experiencia en el aula*, este trabajo posgradual, fue realizado por Olga Valero, en el año 2019, en convenio con la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con el objetivo principal de promover las expresiones artísticas en el aula para contribuir al desarrollo humano de los jóvenes, reflejando la importancia de la educación artística en el ámbito escolar. Los aportes de este trabajo posgradual para nuestro trabajo de grado tienen que ver con el enfoque que se le da al concepto de *expresiones artísticas*, derivado de la necesidad de comunicar o expresar ideas y conceptos, tanto de manera individual como colectiva y social.

Otro punto que nos pareció relevante tiene que ver con la profundización en torno al concepto de *educación artística*, entendida esta como un área de conocimiento, que posibilita el desarrollo de la sensibilidad a través de la experiencia de interacción. Así mismo, pone sobre la mesa tres maneras de educar en lo artístico, como lo son, la educación para las artes, la educación en las artes y la educación por las artes, la autora se basa en esta última categoría para dar curso al desarrollo de su proyecto, argumentando que su enfoque es el de propiciar espacios para expresar emociones, sentimientos y representar la realidad a partir de las expresiones artísticas. Este es un punto de partida importante que guarda coherencia con nuestro trabajo de grado, específicamente en cuanto a la conexión con el objetivo principal de la propuesta pedagógica de buscar ofrecer espacios para la expresión y conciencia emocional derivadas de la participación e interacción en y con las instalaciones artísticas. Por último, la autora argumenta teóricamente que la intención del área no es formar

artistas sino contribuir a la formación integral del ser humano y de su sensibilidad
estética.

7. Marco conceptual

El marco conceptual que fundamenta esta investigación se enrama con el problema planteado y con la pregunta central de indagación, a fin de orientar el desarrollo de este capítulo, se plantean las siguientes categorías que demarcan la ruta del enfoque y metodología de este trabajo de grado.

7.1 ¿Qué es el arte?

Podríamos decir que el arte es una manifestación humana que transforma la experiencia en una forma de expresión. Dewey (1934) sostiene que “el producto físico, acabado, en el que desemboca el proceso artístico-creativo del artista, es un producto potencial, es decir. un producto que puede provocar acciones” (p. 277). Esto implica que la obra de arte no sería solo un objeto, sino una trascendencia viva que interactúa con el espectador, generando respuestas y nuevas interpretaciones.

Dewey (1934) también enfatiza que “la experiencia solo es humana y consciente cuando lo dado aquí y ahora se amplía con significados y valores extraídos de lo ausente, cuya presencia es sólo imaginativa” (p. 307). De lo que se argumenta se deriva que el arte no sólo existe en la creación y en la fantasía del artista, sino que existe también en la noción de quienes observan y viven el arte; es decir, el arte, es expuesto como una experiencia compartida más allá de la fantasía que permite intercambiar ideas, sentimientos y significados entre el artista y el espectador.

Asimismo, el arte desempeña un papel central en el proceso de conformar la identidad y la cultura. Dewey (1934) considera que "el arte da cuenta y expresa la manera que tiene la sociedad de poder conseguir El Mundo donde se encuentra insertada" (p. 337). Con ello, queremos comunicar que el arte también es una expresión del saber de la historia, que tiene en cuenta y se refiere a las acciones y las transformaciones sociales y culturales significativas en donde las personas pueden llegar a reconocerse como participantes activos de estas.

Desde una perspectiva contemporánea, el arte no debe limitarse únicamente a la imitación de los modelos tradicionales, sino que debe ser un espacio de exploración y experimentación. Según Tejada (s.f.), “La educación artística no solamente debe servir como referente para determinar áreas o disciplinas concretas, sino como elemento de desarrollo humano y ámbito para la experiencia estética” (p. 3). Esto enfatiza la importancia de un enfoque dinámico del arte, en el que la creatividad y la interpretación juegan un papel central.

Dewey también plantea que “El medio de expresión en el arte no es ni objetivo ni subjetivo, es la materia de una nueva experiencia en que ambos han cooperado de tal manera que ninguno tiene existencia por sí mismo” (1934/2008, p 369). Esta visión refuerza la idea de que el arte es un proceso de interacción entre la obra, el creador y el espectador, en el que cada elemento influye en la experiencia estética resultante.

El arte es un proceso que se encuentra en continuidad y crecimiento en el que los sujetos acaban por experimentar e interpretar y resignificar su mundo. Como dice Dewey, “El arte intensifica la vida” (1934/2008, p. 211), que muestra la capacidad para cambiar la percepción y comprensión de la realidad mediante una experiencia del arte.

7.1.1 El arte en la educación infantil: la experiencia artística

El abordaje del arte en la educación infantil parte de la premisa de que no se están formando niños y niñas artistas, en otras palabras, en realizar una aproximación vivencial conectada directamente con el potenciamiento de su desarrollo armónico e integral. Es aquí donde toma mayor protagonismo y sentido la aproximación al concepto de experiencia artística.

Como menciona Tejada (s.f, p. 2), “la educación artística nos sigue pareciendo el marco humano, cultural y simbólico en el que inscribir este trabajo”. En ese sentido, el arte no debería verse como una disciplina aislada, sino como un lenguaje transversal que impacta el desarrollo integral de los estudiantes a través de la expresión y la exploración creativa.

La experiencia artística constituye un entorno donde como mínimo confluye el potenciamiento del desarrollo en niños y niñas de la sensibilidad, la creatividad, el sentido estético y la expresión, dejando que participen de ella, exploren, perciban, reflexionen y expresen de un modo libre y personal, su mundo interior. No se trata simplemente de la elaboración de una “obra artística” que hace alusión casi que solamente a un resultado, sino que se trata de un proceso que les permita vivir, sentir, imaginar y a partir de ello, transformar su realidad y disposición ante el mundo.

Tengamos en cuenta que, la creatividad se nutre principalmente de la exploración y la experimentación. La sensibilidad se fortalece a partir de las diferentes maneras de agudizar nuestros sentidos con relación a nuestros sentimientos y emociones. El sentido estético se va enriqueciendo al tomar consciencia de que pueden existir diferentes formas de ver, así como múltiples niveles de construcción y reconocimiento de nuestros gustos a partir de nuestras expectativas, descubrimientos e intereses. Todo lo anterior se irá dando conforme transcurre nuestra vida de manera libre, en medio de sus circunstancias particulares.

La experiencia artística tiene como propósito principal expresar, enriquecer sensible y emocionalmente a quien la vive y participa de ella. En conclusión, la experiencia artística genera simultáneamente vivencias, reflexiones, diálogos, sentimientos y emociones propios y compartidos que, para ser expresados, van más allá de las palabras y en consecuencia se valen del uso de otro tipo de lenguajes.

Con frecuencia, la enseñanza de la educación artística ha estado sostenida en el principio de reproducir modelos y adquirir habilidades manuales. Este tipo de enseñanza hoy día es objeto de crítica, ya que “la metodología tradicional empleada para impartir la educación artística ha sido, en la mayoría de las ocasiones, poco significativa, rutinaria y desprovista de sentido, basada en la repetición, la habilidad manual” (Tejada, s.f, p. 2). Lo anterior pone de manifiesto

que se puede gestionar una serie de formas de intervención más activas y participativas para la enseñanza, la comprensión y la vivencia del arte.

Cuestionar el modelo tradicional de la educación artística, nos ha llevado a la búsqueda intensa de otras alternativas educativas más significativas, donde el arte no se limite a la enseñanza de una destreza técnica, sino que sea un puente para la exploración, construcción y experimentación. En esta línea, quisimos dar lugar a el arte contemporáneo como un detonante interesante para planear y ofrecer experiencias artísticas en la educación infantil, porque parte de una disposición mucho más aguda hacia el descubrimiento y relación con el mundo que permite ampliar las formas de expresión y creación, dándole mayor apertura a la imaginación y al pensamiento crítico desde la primera etapa de la vida.

El arte contemporáneo se traduce en una alternativa que puede inspirar dinámicas educativas innovadoras, pluralistas y abiertas para la educación infantil, porque en vez de limitarse a la mera observación de obras de arte, da la posibilidad a niños y niñas de interactuar con las producciones artísticas propias y de los demás, así como de experimentar mucho más en torno a las relaciones que puedan darse entre espacio, cuerpo y materia. Como expone el documento de *Tejada*, “introducir el arte contemporáneo con esta intención en la etapa infantil supone decantarse claramente por propuestas educativas formadoras ‘con’ y ‘por’ el arte, dejando de lado la tradicional intención de educar ‘para’ el arte” (p.3).

La experiencia artística no se restringe únicamente al acceso a una oferta cultural: exposiciones, obras de teatro o visitas a museos, también puede surgir en ámbitos cotidianos, dependiendo de cómo los niños y niñas interactúen con el mundo a partir de sus intereses, expectativas e intenciones y la manera en que interpreten y busquen transformar la realidad.

En otras palabras, cuando los niños han desarrollado su sensibilidad, su creatividad, su sentido estético y su expresión, la manera de enfrentarse al mundo y a sus vivencias inevitablemente

adquiere una dimensión artística, independientemente de los contextos de los que provenga. A veces, estas experiencias estarán más ligadas a lo que convencionalmente se reconoce como arte, pero en otras ocasiones, emergerán en situaciones cotidianas que, por la forma en que son abordadas, pueden convertirse en espacios de exploración estética y emocional.

Desde un enfoque pedagógico, el arte no solo permite que los niños expresen sus emociones, sino que también les ayuda a interpretar y dar nuevo significado a su entorno. En este sentido, Tejada Diez señala que "el arte contemporáneo puede desempeñar un papel crucial en la educación, ya que sirve como un medio para registrar y expresar cómo los niños de la sociedad actual ven el mundo que los rodea" (p.7). De esta manera, el arte les permite a los niños y las niñas exteriorizar sus sentimientos, comprender su entorno y participar activamente en la construcción simbólica de su realidad.

Resulta preponderante destacar que el arte en la educación infantil debe ser inclusivo y accesible para todos los niños y niñas. En este sentido, "favorecer actitudes que les ayuden a proponer ideas nuevas y posibilidades a partir del reconocimiento de las capacidades de transformación" (Tejada, s.f, p. 4) implica comprender el arte como un medio para potenciar la creatividad y la autonomía infantil.

7.2 Contexto histórico de las instalaciones artísticas

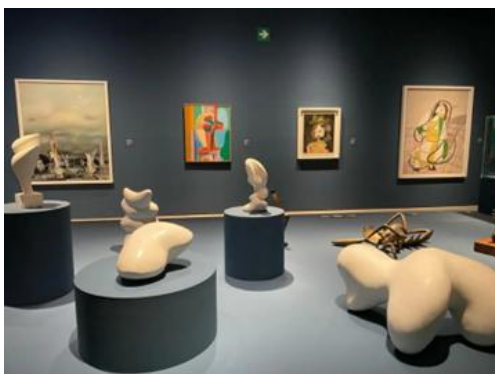
Las instalaciones artísticas han evolucionado como una forma de expresión que desafía las estructuras tradicionales del arte, transformando los espacios en experiencias inmersivas. Su nacimiento se remonta a las vanguardias del siglo XX cuando los artistas se aventuraban en la exploración de los vínculos del espectador con el espacio y la propia obra del arte, pero también sus antecedentes pueden referirse a finales del siglo XIX con las primeras incursiones inmersivas: dioramas y panoramas que buscan envolver al espectador en una escena

tridimensional. Estas primeras exploraciones sentaron las bases para la interacción en el arte y el espacio, influenciando el desarrollo de las instalaciones modernas.

Como indica Chavarría (2020) “El contexto histórico de los años sesenta del siglo XX, en el que nacen las instalaciones, tiene un trasfondo social de protesta contra la mercantilización de la obra de arte que deriva” (p.33), puesto que, en esta época del posmodernismo se rechazó toda idea tradicional del arte, ya que se mantenía una sola postura, pero por medio de nuevas ideas y tecnologías, se generó una idea más amplia y permisiva dentro del ámbito artístico.

A principios del siglo XX, como dice García Gutiérrez (2007), en movimientos como el dadaísmo y el surrealismo jugaron un papel clave en el desarrollo de la instalación artística. Artistas como Marcel Duchamp desafiaron la noción tradicional del objeto artístico, introduciendo la idea de que el contexto y la disposición de los elementos podrían redefinir el significado de una obra. Asimismo, los surrealistas experimentaron con espacios diseñados para generar experiencias sensoriales y emocionales, como se evidenció en las exposiciones surrealistas en los años 30 y 40. Un ejemplo de ello se puede observar en la exposición de arte surrealista (Figura 1) donde la disposición caóticamente simbólica de los objetos buscaba alterar la percepción de los espectadores, sumergiéndolos en una experiencia estética y emocional transformadora.

Figura 1: Arte y Periodismo



Fuente: <https://arteneablog.wordpress.com/2024/05/19/del-surrealismo-a-la-crisis-ecologica-arte-y-naturaleza-en-dialogo/>

El concepto de instalación artística se consolidó en la década de 1960 con movimientos como el arte conceptual, el minimalismo y el arte povera. En este contexto, como señala Chavarría, (2020) “el término instalación se adaptó inmediatamente a esta necesidad de definir algo que se exponía, cuyo resultado no eran solo las partes que lo formaban, sino todo un sistema de relación entre ellas y el entorno” (p.10).

Uno de los hitos fundamentales en la historia de la instalación artística fue la exposición *estructuras primarias* (1966), donde Donald Judd y otros artistas minimalistas presentaron obras que desafiaban la idea de la estructura como objeto aislado. Esta muestra, considerada pionera en redefinir la manera de exponer, propuso una nueva forma de vinculación entre la obra, el espacio y el espectador. En esta imagen, se ve la propia exposición de The Jewish Museum, donde puede verse también la manera en que las obras minimalistas se colocaban estratégicamente por el espacio a fin de proporcionar una experiencia no mediada por lo verbal, sino a través de una experiencia sensorial directa provocada por los volúmenes, los materiales y la disposición del entorno.

Figura 2: *The Jewish Museum. Other Primary Structures*



Fuente: <https://thejewishmuseum.org/press/press-release/other-primary-structures-release>

En los años 90, la instalación artística se consolidó como un medio fundamental dentro del arte contemporáneo, explorando temas como la globalización, el consumismo y la tecnología. Artistas como Yayoi Kusama, con su sala de espejos infinitos (Museo de Arte de Phoenix, s.f.), y Damien Hirts, con sus instalaciones que involucran elementos biológicos, ampliaron los límites del arte instalativo. También en esta década, los avances tecnológicos permitieron la incorporación de video, sonido y elementos interactivos en las instalaciones.

La relación entre la obra y lugar es clave de la instalación artística, ya que el espacio deja de ser mero contenedor y se convierte en parte esencial de la obra. Como señala Lemarroy (2004) “La instalación no se vuelve una obra de arte completa hasta que el espectador toma parte de ella” (p. 30). Esta idea de resignificación del espacio se encuentra presente en múltiples obras a lo largo de la historia del arte contemporáneo. Por ejemplo, la obra El archivo del polvo de Elena de Rivero (2009) toma como punto de partida la recolección y catalogación de materiales encontrados en su taller tras los atentados del 11 de septiembre del 2001 en Nueva York. En este caso, el espacio no solo es un lugar donde se desarrolla la obra, sino que se convierte en parte de su significado. (Es Baluard Museu d’Art Contemporani de Palma, 2021).

Figura 3: *El archivo del polvo (2019)*



Fuente: <https://www.plataformadeartecontemporaneo.com/pac/archivo-del-polvo-elena-del-rivero-matadero-madrid/>

En años recientes, las instalaciones artísticas han adquirido un papel protagónico en la educación y en los proyectos comunitarios. Las autoras Paulina Lapolla, Mariana Mucci y María de los Ángeles Arce consideran fundamental el juego y la exploración sensorial en la elaboración de instalaciones en contextos educativos.

Una de las vertientes más innovadoras en este sentido es la instalación como recurso pedagógico para la expresión emocional y la construcción de la identidad. En otras experiencias documentadas en el libro de experiencias artísticas con instalaciones (Lapolla et al. 2016) se demuestra cómo la niñez puede jugar con el espacio a partir de movimientos e interacciones directas generando, por ejemplo, rastros y huellas gráficas que reflejan sus emociones y sus vivencias.

En un pasaje de estas experiencias, los niños eran invitados a moverse al compás de distintas músicas sobre un suelo empapelado, dejando huellas de crayones, esas huellas eran resignificadas en forma de escritura, originando un proceso de simbolización y reflexión sobre la propia experiencia.

Desde esta expectativa, las instalaciones artísticas en el ámbito escolar dan cuenta de la posibilidad de articular diversos lenguajes artísticos y promueven la participación de los/as alumnos/as convirtiendo el aula en un espacio vivo de experimentación y construcción de significados de manera colectiva.

Como resultado de la evolución desde sus primeros antecedentes hasta convertirse en una de las artes más vanguardistas del siglo XXI, la instalación artística es capaz de transformar el espacio, de generar situaciones por medio del espectador y, en consecuencia, de producir experiencias donde la inmersión es un aspecto principal de la misma, lo que ha hecho que la instalación artística se convierta en una potente herramienta para el campo del arte, para la educación y para el ámbito comunitario.

La resignificación del espacio y la interacción del público, así como su participación, continúan siendo los elementos centrales de la instalación, a favor de la continuidad de su expansión como una forma de arte que se abre a nuevas realidades. Como indica Bourriaud (1998), "el arte relacional convierte la instalación en un escenario donde el público es parte esencial de la obra" (p. 83), una orientación, por cierto, que continúa girando en torno a muchas propuestas artísticas actuales.

7.2.1 Instalaciones artísticas

Aproximarnos a la instalación artística no tiene propiamente una única definición, debido a que surgió en un contexto con especificidades que marcaron un hito en la historia, como se explicitó en el apartado anterior, en donde también emergían diferentes propuestas artísticas, por tanto, su definición ha estado sometida a múltiples interpretaciones. Es así como, ubicaremos los planteamientos que sitúan algunos autores para comprender los puntos convergentes que permitan apreciar el concepto de instalación artística en coherencia con el sentido de la propuesta pedagógica de este trabajo de grado. En primera medida Chavarría (2020) en su libro *"Instalaciones artísticas: el espacio significado"*, hace un estudio juicioso exponiendo un recorrido por las definiciones de varios artistas, para esta parte del apartado, destacaremos algunas, que nos brindan elementos significativos en clave de comprender la instalación, no sin antes conocer que nos dice el autor al respecto. Tal y como lo señala Chavarría (2020)

El término instalación en arte ha sufrido un desarrollo tan exponencial que, actualmente, lo vemos aplicado a toda pieza artística que escapa en su formato a las catalogaciones clásicas del mundo de las artes plásticas. Relacionado con la escultura por tratarse de obras tridimensionales, en muchas ocasiones se considera instalación aquellas esculturas que no encajan o con el formato o con la técnica con la que se suelen producir aquellas. Pero la instalación artística es una práctica concreta que

podríamos aplicar con propiedad solamente cuando se genera un tipo de relación entre la obra y el lugar, y cuando la propuesta hecha por el artista entiende el espacio no como contenedor sino como parte misma del contenido. (p.5)

El autor, pone de manifiesto una característica importante para comprender la instalación, que tiene que ver con toda pieza artística que se salga del formato, es decir, que rompe con la concepción que tradicionalmente hace parte del arte en cuanto, por ejemplo, las técnicas artísticas, en ese sentido, todas aquellas obras que son estáticas porque son creaciones finalizadas como pinturas sobre lienzos y esculturas, no harían parte del sentido de una instalación, este es un primer elemento fundamental que nos permite empezar a caracterizar el termino, pues, se comprende que no hace parte de un formato artístico establecido.

Otra definición importante para tener en cuenta sería:

Una instalación es preparar un lugar para que pueda ser utilizado por el usuario de una manera determinada. Es permitir que se pongan en funcionamiento un conjunto de instrumentos, aparatos, equipos o servicios; que se puedan activar una serie de funciones según las necesidades de cada momento. El que instala posibilita una nueva utilización del espacio en el que actúa, pero conviene tener en cuenta que quien la pone en marcha, quien le da un determinado uso, es quien lo utiliza, el usuario. (Larrañaga, 2001, citado en Chavarría, 2020, p. 11).

En ese orden de ideas, quisiéramos resaltar otro elemento clave que guarda relación con el lugar de relevancia que ocupa el espacio en la instalación artística, este es activo porque dialoga con la materia dispuesta en el ambiente y también con el espectador, lo que permite que el espacio sea generador de experiencias. La resignificación del espacio hace que se convierta en una extensión de la obra permitiendo que cambie la percepción de un espacio cotidiano cuando se convierte en parte de una instalación artística. Para seguir el análisis,

“una instalación tiene que ver con el conocimiento del espacio, con la capacidad de recuperar otras informaciones del interior del espacio en el que se encuentran, y no solamente del espacio ocupado por objetos” (Borofsky, 1984, citado en Chavarría, 2020, pp. 23-24). Es decir, la lectura del contexto cobra relevancia, se piensa el lugar en el que se expone, se tiene en cuenta sus características físicas. Hay obras que cambian de lugar, ello implica que haya varias versiones de una misma obra porque pueden cambiar sus medidas y posiciones, debido a que se piensa en la población espectadora y el espacio intervenido crea uno nuevo sobre el ya preexistente.

Existen casos en los que lugares como hospitales, fábricas y edificios son resignificados como centros artísticos a través de la intervención de artistas y sus prácticas performativas. Estos espacios, por su arquitectura e historia, se prestan para ser reinterpretados desde el arte. Cabe aclarar que el sentido de la instalación no busca fraccionar el espacio, sino integrarlo en una visión que va desde lo macro hasta lo micro, es decir, está pensada tanto para el espectador que la observa a la distancia como para aquel que la experimenta de cerca.

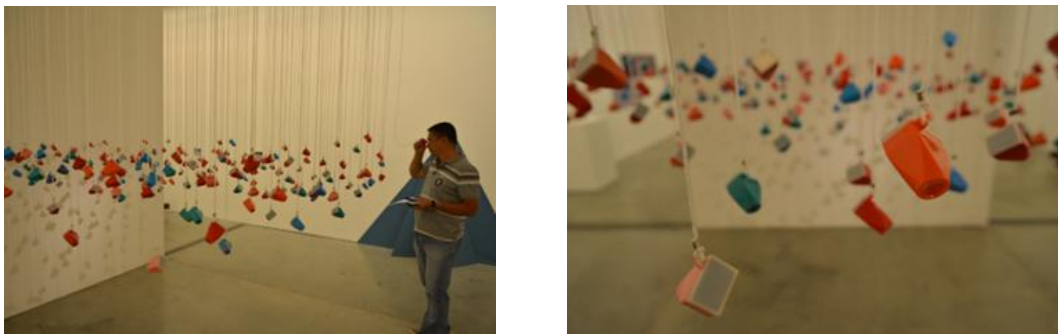
En la misma línea, Groys (1990):

Establece otros rasgos importantes que definen la instalación como práctica artística: a diferencia de la pintura, es desarmable; no preserva su identidad en el tiempo; es un evento en el sentido que puede transformar su identidad; es un esqueleto más que un organismo. Las instalaciones pueden ser desmanteladas, desconfiguradas, reconfiguradas, tanto como se quiera. (citado en Gutiérrez Gómez, 2009, p. 133).

Este carácter desarmable del que se habla resulta fundamental porque hace que las instalaciones no se conviertan en una obra estática, sino que por el contrario pueden volver a reconstruirse, adaptándose a los diferentes espacios y teniendo en cuenta factores como, por ejemplo, el público, difícilmente la experiencia será la misma para cada uno de los

espectadores. También, resulta interesante la identidad transformable de la instalación, pues este aspecto posibilita hacer relecturas de la misma obra e ir mejorando o resignificándose de acuerdo con la propuesta que tenga el artista.

Figura 4 y 5: Telescopios



Fuente: <https://www.las2orillas.co/las-instalaciones-mas-antiguas-hechas-en-colombia/>

Como se puede observar en la obra *Telescopios*, sin la participación del espectador la instalación perdería su sentido, ya que el espacio está concebido precisamente para ser intervenido por alguien, es en ese encuentro donde la obra se completa. En este caso, los telescopios por sí solos carecen de significado dentro del marco de una instalación artística si no median la interacción y la experiencia del público.

Por otra parte, también nos interesa puntualizar en las concepciones presentes en nuestro contexto colombiano, particularmente, “Las instalaciones son obras de carácter efímero, que promueven la integración de diferentes formas artísticas y procesos mediáticos y que se proponen para ser recorridas, atravesadas e interferidas por los espectadores” (Gutiérrez Gómez, 2009, p. 129).

Otra de las características principales que cabe destacar, es el carácter efímero de las instalaciones artísticas, es decir, su duración puede ser de días e incluso de algunas horas, por lo que su naturaleza experiencial tiene aún más sentido, debido a que, la obra solo queda

registrada en fotografías o grabaciones y finalmente en la vivencia y memoria de quienes la habitaron.

Finalizaremos este apartado con la definición que nos da el crítico Luis Fernando Valencia (1997):

Desde el punto de vista técnico, la instalación significa un cambio fundamental en la manera de pensar las artes plásticas, pues el artista pasa de usar un único material: óleo o hierro, por ejemplo, para introducirse firmemente en el mundo constructivo del manejo de los materiales y tomar decisiones que le exigen una formación sin precedentes. La instalación exige la cautela de quien plantea un proyecto, la imaginación al relacionarse con la escala, la diferenciación para seleccionar materiales, la decisión para afrontar texturas, y la frialdad que requiere elaborar un hecho constructivo (citado en Gutiérrez Gómez, 2009, p. 147).

Un elemento esencial es el conocimiento previo que debe tener el artista, los aspectos técnicos tienen una posición importante en la planeación de la instalación, pese a que no pertenece al formato técnico y tradicional del arte, ello no le quita su carácter de formación que le da herramientas a la hora de estudiar el espacio, seleccionar los materiales y la disposición en el mismo, las posibles interacciones con el público, implica preguntarse ¿cómo dialoga el espacio con la materia y el espectador?, detrás de un montaje, hay muchas horas de trabajo y estudio riguroso, cada pequeño detalle está pensado para generar una experiencia estética significativa. La disposición de los elementos no es aleatoria; cada material, textura, iluminación y recorrido dentro de la instalación cumple una función específica.

Figura 6: *Colombia*



Fuente: <https://www.las2orillas.co/las-instalaciones-mas-antiguas-hechas-en-colombia/>

En la obra *Colombia*, la artista busca manifestar los fenómenos de violencia presentes en Medellín, se puede comprender como la relación entre obra, lugar y tiempo cobra relevancia, para este caso la instalación se configura como un espacio de denuncia que invita a tener una experiencia sensible y crítica frente a la memoria y la realidad del país. En ese sentido, como se mencionó anteriormente la selección y disposición de los elementos no es un asunto menor, si no que responde a una intencionalidad.

Ahora bien, luego de esta revisión por diferentes conceptos a nivel internacional y a nivel nacional, se hace necesario puntualizar los criterios convergentes encontrados, con el fin de resaltar la razón por la que respaldan esta propuesta pedagógica y sus aportes para responder a la pregunta investigativa que nos orienta.

Podría decirse que un consenso al que llegan los autores está en que el lugar protagónico no lo ocupa el artista si no el espacio y las interacciones a las que invita, por consiguiente, el papel que ocupa el espectador no es pasivo, si no por el contrario es participativo porque existe una relación directa entre la obra y el lugar que permite que este cobre sentido una vez es habitada, transitada e intervenida por el público. La disposición del artista para leer el

contexto y en cierta forma dialogar con sus necesidades moviliza una participación autónoma y sensible, puesto que, la instalación actúa como una metáfora de la realidad que despierta múltiples interpretaciones a través de la representación simbólica que da el espectador.

Para concluir, la naturaleza efímera y desarmable de la instalación es en definitiva un elemento que caracterizó nuestra propuesta en el campo pedagógico, detrás de una experiencia efímera pero significativa se encuentran muchas horas de planificación y trabajo, incluso este aspecto demanda más tiempo del que finalmente los niños y las niñas utilizan en su intervención en la obra y en construir narrativas desde su propia experiencia.

7.2.2 Instalaciones artísticas en educación infantil

Las instalaciones artísticas se han planteado como puente que se articula en la práctica pedagógica; es un modo de satisfacer, dentro de la propuesta de cada instalación, la posibilidad de transformar espacios ordinarios en un ambiente dinámico de interacción donde los niños realizan aprendizajes significativos. Estos espacios inmersivos les permiten jugar y experimentar con materias diversas, con colores, con sonidos, con formas y con texturas, entre otros muchos elementos, lo que abona a desarrollar su creatividad, así como su sentido crítico y a construir conocimientos en torno al uso consciente de sus sentidos.

A través del contacto con diferentes materias y de la posibilidad de intervenir su entorno, los alumnos desarrollan habilidades de observación y análisis, lo que les permite construir nuevas maneras de comprender el espacio que habitan. Igualmente, estas experiencias también favorecen el desarrollo de su autonomía o iniciativa propia, pues les da el poder de decidir cómo interactuar con los determinados elementos que encuentran en cada instalación.

Desde una óptica pedagógica, dichas instalaciones han sido acogidas como experiencias pedagógicas y artísticas significativas que aportan el juego, la exploración y la representación

simbólica de los y las niñas. Desde la perspectiva de Abad y Velasco (2014) las instalaciones serían espacios donde arte y pedagogía se unen para propiciar el juego simbólico y la construcción de significados compartidos. Las diversas propuestas que impliquen este tipo de instalaciones suponen que los y las niñas, explorando de manera libre y espontánea, pueden manifestar una variedad de formas de comunicación y formas de representación a través de las cuales expresan sus sentimientos, ideas y sus vivencias mediante las tres vertientes: plástico, corporal y sonoro. Como se puede observar en las siguientes imágenes, el juego y la exploración cobran protagonismo, permitiendo a los niños y niñas interactuar libremente con el espacio y los materiales. Las texturas, colores y disposición del ambiente invitan a la curiosidad, al movimiento y a la exploración entre pares.

Figura 7 y 8: *Instalación artística*



Fuente: <https://colegiokhalilgibran.es/2021/11/10/arte-en-accion-en-educacion-infantil>

Las instalaciones artísticas propician el pensamiento creativo, ya que los niños pueden, a través de la experiencia artística, analizar, interpretar y resignificar su entorno. A la vez, transforman a los alumnos en actores de su propio aprendizaje y fortifican el vínculo emocional y social que, mediante la interacción con sus compañeros, favorece la cooperación y la comunicación emocional en un ámbito de búsqueda compartido. En este sentido, las instalaciones artísticas constituyen una posibilidad de inclusión y diversidad dado que permiten que cada alumno

participe según su interés, destrezas y ritmos de aprendizaje sin ninguna presión por llegar a un resultado impuesto.

Figura 9: *Instalación de Bárbara Jerez Campos*



Fuente: <https://culturadeinfancia.com/instalaciones-artisticas/>

Un aspecto a destacar de la instalación presentada en la figura 9 es la elección de los materiales que la componen. No se recurre a elementos costosos o sofisticados, sino a objetos cotidianos e incluso reciclables, como las botellas plásticas. Así mismo, diseñar una instalación no implica saturar el espacio con múltiples elementos, sino pensar estratégicamente en uno o dos elementos que, bien dispuestos, logren transformar el ambiente y provocar variedad de interacciones e interpretaciones.

Desde esa visión, se percibe un carácter fundamental en la relación con el artículo de Martín y Durán (2016), ya que las autoras ponen de manifiesto que el diseño de ambientes, entendidos como el espacio y el equipamiento, resulta un elemento determinante para el desarrollo del juego en la intervención educativa con los niños y las niñas. Estos espacios fomentan la exploración, la autonomía y la creatividad, así mismo se cuenta con materiales y recursos que favorezcan la manipulación y el descubrimiento, lo que supone, a su vez, una correspondencia con la esencia de las instalaciones artísticas (Martin & Durán, 2016, p. 92).

Coincidiendo con lo expuesto por Martin y Durán, los entornos de aprendizaje deben ser flexibles y adaptados a los estudiantes, lo que propicia el apoderamiento del espacio y las

interacciones que establecen con sus compañeros y los materiales. En este sentido, las instalaciones artísticas tienen un papel importante, al llevar a cabo transformaciones de los espacios educativos que están vivos y en continua transformación, a la vez, las autoras nos indican que una de las opciones iniciales que pueden resultar significativas parte también de la estética y de organización del entorno donde la intencionalidad artística de las instalaciones va en la dirección de generar experiencias estéticas, pero, ante todo significativas para los estudiantes.

Un claro ejemplo del impacto que tienen las instalaciones artísticas en el entorno educativo es lo que Paloma García, educadora infantil, ha realizado con sus prácticas pedagógicas. Ella ha establecido experiencias en las que los estudiantes trabajan y exploran materiales en espacios preparados, contribuyendo a la mejora de la comunicación y de las habilidades socioemocionales (Rubio y Riaño, 2019). La exploración de los espacios y de los entornos que García ha diseñado ha permitido que los niños encuentren maneras de interactuar con el medio promoviendo su capacidad de simbolización e impulsando su desarrollo emocional. Otro ejemplo significativo sería el proyecto AMEI (2023) de la Universidad de Valladolid, donde se han puesto en marcha propuestas instauradas en los patios escolares potenciado la integración, la búsqueda del espacio y la resignificación del medio educativo a partir del arte. Las instalaciones artísticas en el aula de educación infantil suponen una práctica innovadora que facilita un espacio para el desarrollo integral del niño y la niña, para la libre expresión, para la creatividad y para el aprendizaje significativo. La implementación de las instalaciones artísticas en los espacios escolares no solo transforma el entorno físico, sino que abre el campo de la interacción y del descubrimiento y conocimiento del mundo desde una mirada estética, crítica y sensible. A la larga, el hecho de diseñar, realizar y ofrecer instalaciones artísticas en el aula podría comportar nuevas maneras de interpretar y llevar a cabo la propia transformación de la realidad.

En la educación infantil, la instalación ha sido trabajada principalmente desde el juego y la exploración del medio, especialmente en el nivel de educación inicial, dónde el aprendizaje se pone en valor a partir de experiencias sensoriales y lúdicas. En cambio, en la educación primaria, la instalación ha sido trabajada poco, menos aún desde una perspectiva que abra los espacios para lo emocional. Por esto, consideramos acertado propiciar instalaciones artísticas que abran no solo el horizonte pedagógico en la educación primaria, sino que también permitan habitar el mundo emocional de los niños y de las niñas. Nos encontramos con un campo de estudio escasamente desarrollado, por lo que se abren posibilidades para generar nuevas líneas de investigación en las que las instalaciones artísticas sean comprendidas en otros formatos, escenarios y dimensiones sensibles que también reconozcan al estudiantado como sujeto emocional y creador. A continuación, queremos destacar algunos conceptos clave que permiten comprender el enfoque de esta propuesta en relación con el eje articulador del campo emocional.

7.3 ¿Qué son las emociones?

Chóliz (2005) explica que: “Habitualmente se entiende por emoción una experiencia multidimensional con al menos tres sistemas de respuesta: cognitivo/subjetivo; conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo” (p.3). Es decir la emoción es un sistema integral que involucra varios sistemas de respuesta, como lo son, el *cognitivo subjetivo* que hace referencia a una interpretación y evaluación personal de la emoción, ello incluye los sistemas de creencias de cada individuo, por otro lado tenemos la *conductual expresivo* relacionado con las formas corporales de expresar la intensidad de la emoción que se está sintiendo y finalmente el *fisiológico adaptativo* que se relaciona con las respuestas del sistema nervioso y los cambios del cuerpo.

Desde la perspectiva de Rafael Bisquerra, “la emoción es un estado complejo del organismo que se caracteriza por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta

organizada” (2009, p. 31). Para dicho autor las emociones “son acciones a las percepciones que las personas tienen sobre acontecimientos relevantes para sus necesidades, objetivos o valores” (2009, p.32), por este motivo, cumplen una función adaptativa preponderante, en la medida que preparan a la persona para actuar de una forma rápida y eficaz ante los estímulos relevantes.

Ahora bien, quisiéramos detenernos para hacer énfasis en uno de los sistemas de respuestas que nos propone el autor, en este caso el cognitivo subjetivo, porque le da un lugar significativo a la emoción como portadora de contenido cognitivo, asunto que debe ayudarnos a superar el paradigma de la dualidad razón/emoción, Según Nussbaum (citado en Bilbao, 2016), “la teoría cognitiva es la mejor equipada para explicar las peculiaridades de cada emoción. Las emociones son profundamente racionales, ya que nos ayudan a valorar y destacar aspectos cruciales de la realidad para nuestro bienestar” (pp. 3-4). Lo anterior nos pone de manifiesto un elemento fundamental porque indica que las emociones no son simples impulsos biológicos o respuestas automáticas si no que por el contrario permiten hacer valoraciones y evaluar las diferentes experiencias que vivimos día a día, nos permiten interpretar las diversas situaciones y de acuerdo a ello tomar decisiones, puesto que, es imposible que estemos neutros emocionalmente hablando, las emociones al igual que las decisiones son inevitables en la vida del ser humano.

Alguna vez nos hemos preguntado ¿para qué sirven las emociones? pues bien, Choliz (2005), nos propone en primer lugar, la función adaptativa de las emociones, esta hace referencia a la supervivencia, como un mecanismo adaptativo del organismo al entorno, por tanto, no son respuestas aleatorias, sino que nos preparan para actuar en función de un objetivo determinado regulando nuestra conducta.

Al respecto, Plutchik (citado en Chóliz, 2005), propone una relación muy interesante que se encuentra determinada por las funciones de las emociones, a modo de ejemplo, se mencionarán algunas emociones en su *lenguaje subjetivo* acompañadas de su respectivo *lenguaje funcional* como lo destaca el autor: miedo – protección, tristeza – reintegración, y confianza- afiliación, este análisis nos invita a reflexionar sobre lo que hay detrás de cada emoción. En los primeros escenarios de socialización como lo son la familia y las instituciones educativas, rara vez se nos enseña a detenernos y atender nuestras emociones, a cuestionarnos su función o siquiera a validarlas.

En segundo lugar, se encuentra la función social, ya que no son experiencias meramente individuales, sino que poseen un fuerte componente relacional. Su expresión permite a los demás interpretar y comprender el estado emocional del prójimo, esto no solo facilita el proceso de comunicación, sino que ayuda en el fortalecimiento de los vínculos afectivos y favorecen la parte conductual del individuo. Un ejemplo interesante que propone Chóliz (2005), es que la represión de las emociones también tiene una implicación social, porque en ocasiones cohibirse de ciertas reacciones emocionales contribuye a que no se altere la convivencia de una comunidad. De este modo, las emociones adquieren un significado fundamental en la construcción y el desarrollo de las relaciones interpersonales.

Por último, el autor destaca las funciones motivacionales, aclarando que emoción y motivación están estrechamente vinculadas, planteando dos características presentes en la experiencia de la conducta motivada en primera medida dirección relacionada con el objetivo o meta que orienta la conducta y en segunda medida la intensidad que tiene que ver con el nivel de esfuerzo y energía con el que se ejecuta. Chóliz (2005) nos dice que

La relación entre motivación y emoción no se limitan al hecho de que en toda conducta motivada se producen reacciones emocionales, sino que una emoción puede determinar la aparición de la propia conducta motivada, dirigirla hacia determinado objetivo y hacer que se ejecute con intensidad. Podemos decir que toda conducta motivada produce una reacción emocional y a su vez la emoción facilita la aparición de unas conductas motivadas y no otras (p.6)

Al respecto, podríamos decir que existe una relación bidireccional entre emoción y motivación en la que se influyen mutuamente porque algunos estados emocionales afectan la predisposición hacia ciertas acciones y la realización de esta refuerza la respuesta experiencial.

7.3.1 Emociones estéticas

Las emociones estéticas son un concepto que desarrolla Bisquerra (2009) planteando que

Las emociones estéticas son las que se experimentan ante una obra de arte y, por extensión, ante la belleza. Tienen muchas aplicaciones psicopedagógicas: en las asignaturas de arte, expresión artística, música, literatura, etc. Un objetivo de la educación debería ser saborear las emociones estéticas. (p.173)

En cuanto a lo mencionado Bisquerra expone elementos clave que vale la pena rescatar, el concepto de emoción estética como respuesta ante lo que suscita determinada obra juega un papel determinante en la experiencia de vivir el arte. Las orientaciones pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional dieron lugar a realizar una clasificación, teniendo en cuenta que el proceso de formación artística considera la diversidad de lenguajes que promueve el desarrollo de competencias creativas, comunicativas y estéticas (Ministerio de Educación Nacional, 2010). Esto abarca los diferentes lenguajes artísticos, como las artes visuales (pintura, escultura, fotografía, dibujo y arquitectura), las artes escénicas (teatro, danza, circo y performance), las artes musicales (canto, composición y dirección musical), las artes literarias

(la producción textual creativa, narrativa, que incluye el cuento y la novela; poesía, tanto lírica como épica, entre otros) y las artes audiovisuales (cine, televisión, animación y videoarte, entre otros).

Por otro lado, el autor menciona la belleza y el arte presentes en la naturaleza, cómo los paisajes, los cuales también forman parte de estos lenguajes artísticos. ¿Alguna vez nos hemos detenido a pensar que estas experiencias se convierten en emociones estéticas? Pues bien, sobre este tema existen muy pocas investigaciones que estudien el término. Lo que sí es cierto es que, de una u otra forma, todos las hemos experimentado en algún momento.

Ahora bien, es importante detenernos en uno de los lenguajes artísticos que guarda una relación directa con la Fase I de esta propuesta pedagógica. En este sentido, resulta pertinente destacar el papel de las artes literarias, y en particular, de la literatura infantil, debido a que ocupó un lugar como detonante central durante el desarrollo de los talleres correspondientes a la primera fase.

Rojas y Murillo (2023) señalan que la literatura infantil, entendida en principio como Literatura, en el sentido de contemplar los elementos esenciales de ésta en donde predomina la función estética de la palabra y de la ficcionalidad, riqueza connotativa en el mensaje. En relación a lo expuesto por las autoras destacamos el elemento que da lugar a las múltiples interpretaciones y sentidos que pueda establecer el lector en el que la literatura infantil actúa como un puente que da acceso al imaginario colectivo y socialización de la cultura. Esto posibilita que se cultive la imaginación y la sensibilidad estética que vinculan a los niños y a las niñas en las narrativas simbólicas para comprender el mundo que les rodea, construir su identidad y fortalecer su dimensión socioafectiva.

Finalmente, queremos destacar la relación directa que se establece entre la tríada arte, emociones estéticas y educación, la cual constituye uno de los enfoques principales de este

trabajo de grado. Esta es una de las áreas con mayores falencias dentro del sistema educativo, ya que la educación artística se ha reducido, en muchos casos, a la mera instrumentalización del arte. En algunos contextos, ni siquiera se le asigna un espacio porque no se considera una prioridad, y en muchos otros, ciertos lenguajes artísticos se abordan de manera superficial.

7.4 Ética y pedagogía del cuidado

El cuidado debe ser el centro de toda práctica pedagógica, todos necesitamos de un otro y ese otro necesita de nosotros, tanto el cuidado como el afecto son necesidades básicas porque tienen su origen en la propia condición del ser humano, desafortunadamente para el sistema educativo generalmente la prioridad desde los currículos no es el cuidado sino los contenidos, esto ha traído consecuencias altamente impactantes en las relaciones interpersonales, por ejemplo, el matoneo. Tenemos una “discapacidad social”, que nos impide reconocer al otro y a nosotros mismos como vulnerables.

Nel Noddings considera que el papel central de la escuela es cuidar y formar para el cuidado. Según ella, estos dos aspectos están completamente ligados porque para aprender a cuidar no solamente es necesario vivir la experiencia de cuidar, sino también la de ser cuidado. (Noddings, 1992, citado en Chau, Daza y Vega, 2004, p. 1).

Noddings a través de sus estudios y publicaciones posibilita que se movilizan discursos hacia un cambio de paradigma que propone priorizar los cuidados. Promover las relaciones de cuidado en el contexto educativo implica la interacción y construcción con el otro. La comunicación abierta ocupa un lugar fundamental porque involucra la escucha activa acompañada de una forma de expresarse asertiva que va en doble vía.

La escuela es un espacio indicado para propiciar relaciones de cuidado debido a que es uno de los principales entes de socialización con mayor impacto en la comunidad así que las oportunidades para generar experiencias en donde se aprenda a cuidar y a sentirse cuidado se

dan de manera cotidiana en la realidad escolar.

Cuando surgen diferencias entre los integrantes de la institución se convierte en una excelente oportunidad que debe ser aprovechada para el reconocimiento del otro, dando lugar a sus necesidades, comunicándose de manera asertiva y construyendo a partir de acuerdos que fomentan una convivencia beneficiosa para todos. En este punto se hace imperativo el rol del maestro porque es un agente educativo que deber ser coherente por tanto un modelo a seguir como lo indica, Estalayo et al. (2022).

Las relaciones de cuidado en la institución educativa permiten construir un lugar de seguridad, responsabilidad y apoyo y configurar un espacio de referencia para el alumnado. Un lugar habitable donde reciben un acompañamiento afectivo y encarnado y un reconocimiento de lo que son y pueden llegar a ser. (p19)

El educador debe estar en la capacidad de reflexionar sobre su quehacer analizando como son las relaciones con sus estudiantes, si propicia o no relaciones de cuidado, buscando elementos a rescatar y por mejorar por lo que estos serán el punto de partida junto con el estudio de experiencias que le brinden herramientas y se configuren como referentes que contribuyan a establecer relaciones de cuidado en el aula.

Burga (2018) comparte los cuatro modelos para una educación moral propuesta por Noddings entre los que se encuentran

1. Ser ejemplo: En este caso el educador se convierte en una referencia para sus estudiantes porque fomenta relaciones de cuidado.
2. Diálogo: La comunicación abierta y honesta favorece el desarrollo de una comunicación asertiva, basada en el respeto, la claridad y la empatía en el intercambio de ideas.
3. Confirmación: Implica reconocer que los estudiantes están en un proceso genuino de

construcción personal. Esto requiere transformar la visión del docente, que muchas veces asume con desconfianza las capacidades del alumno.

4.Práctica: Se construye a través de la experiencia. En este sentido, el cuidado se desarrolla a partir de la práctica misma de cuidar. Por ello, es fundamental ofrecer a los estudiantes espacios con múltiples oportunidades que les permitan, conforme a su etapa de desarrollo, aprender a cuidar de sí mismos y de los demás.

En este marco, el rol del docente adquiere una dimensión ética y formativa profundamente vinculada al modo en que se relaciona con sus estudiantes. No se trata solo de enseñar contenidos, sino de habitar el aula como un espacio de encuentro humano, donde el cuidado se convierte en una práctica cotidiana que configura subjetividades y construye comunidad.

En el marco de dar una mayor claridad en cuanto a la ruta metodológica que oriento el trabajo de grado, el siguiente apartado aborda en profundidad la estructura de cada una de las dos fases que componen la propuesta, (Fase I Talleres y Fase II Instalaciones Artísticas), los elementos característicos que integran cada fase, a su vez los propósitos de cada una. Posteriormente, se ubica un desarrollo amplio de cada una de las planeaciones que conformaron la propuesta.

8.Marco metodológico

8.1 Tipo de trabajo de grado


El presente trabajo de grado se enmarca en la modalidad de propuesta pedagógica, establecida por el reglamento de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional como una de las opciones para optar al título de licenciadas en Educación Infantil. Esta modalidad permite articular la práctica pedagógica con el análisis de campos conceptuales, a partir de la investigación-acción, lo que posibilita una lectura crítica ante la realidad del sistema educativo y las apuestas formativas que nos compete desde el campo de la educación infantil.


8.2 Diagrama de las fases de la propuesta pedagógica

Fases	Propósitos
Fase I: Analizar-nos, ecos del contexto	<ol style="list-style-type: none">1.Fomentar espacios para el reconocimiento emocional y la construcción de vínculos con las maestras en formación a partir del trabajo con talleres.2.Analizar el desarrollo de cada taller para determinar el enfoque artístico que asumirá un papel central en la propuesta pedagógica.
Fase II: Maestra sentipensante lenguajea con el arte	<ol style="list-style-type: none">1. Planeación y proyección de las instalaciones artísticas teniendo como fuerte la dimensión emocional.2. Materializar las instalaciones artísticas con el fin de enriquecer las experiencias artísticas e incentivar a la expresión emocional de los grupos 401 y 402.

8.3 Planeación de la propuesta pedagógica

Cada uno de los talleres de la Fase I y las instalaciones artísticas de la Fase II están organizados en un formato de tabla, el cual presenta el siguiente encabezado:

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i>	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL		
	TALLER EMOCIONES A TRAVÉS DE TRAZOS		
Maestras titulares: Viviana Zabala y Liliana Contreras	Maestras en formación: Julieth Tatiana García Rincón Laura Valentina Rodríguez Chacón Lunna Elizabeth Téllez Suarez	Grados: 401 402	Propuesta pedagógica: Instalaciones artísticas como espacios de expresión emocional en los niños y niñas de grado cuarto

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i>	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL		
	INSTALACIÓN ARTÍSTICA LO QUE EL ESPEJO NO CALLA		
Maestras titulares: Viviana Zabala y Liliana Contreras	Maestras en formación: Julieth Tatiana García Rincón Laura Valentina Rodríguez Chacón Lunna Elizabeth Téllez Suarez	Grados: 401 402	Propuesta pedagógica: Instalaciones artísticas como espacios de expresión emocional en los niños y niñas de grado cuarto

En la **Fase I**, se llevaron a cabo 3 talleres, estos se conciben como una fase fundamental para introducir a los estudiantes en el proceso de exploración emocional a través del arte, estos se constituyeron como un medio para presentar de manera general a los niños y niñas la temática de la propuesta pedagógica (arte y emociones).

Estos talleres fueron diseñados con un propósito intencional que consistió en delimitar el enfoque artístico de la propuesta teniendo en cuenta lo que emergiera de los mismos. Para este ejercicio de delimitación tuvieron lugar los registros escritos, voces y comentarios de los niños y las niñas, también conversaciones en los que se pretendió hacer una especie de encuesta. Estos fueron fundamentales para identificar las primeras pistas que orientaron el proceso. Puesto que, según De Vincenzi (2008) el rol del alumno es el de un sujeto activo, protagonista en los procesos pedagógicos. Al darle lugar a sus percepciones y experiencias, se pudieron descubrir elementos clave que orientaron las proyecciones para la fase II, que para este caso se constituyen en instalaciones artísticas.

8.3.1Planeaciones de los talleres fase I

TALLER EMOCIONES A TRAVÉS DE TRAZOS

Propósito: Favorecer la exploración de emociones significativas a través del arte, utilizando el trazo y el gesto gráfico como medios de autoexpresión.

Momento 1: Iniciaremos con un cuento

En esta sesión introductoria, nos sumergiremos en la obra literaria Ramón preocupón de Anthony Browne, en el cual le hablaremos a los niños sobre el autor y procedemos a hacer la lectura en voz alta.

Momento 2: Exploración del cuento

En esta parte de nuestra sesión, nos empezaremos a preguntar sobre el cuento:

- ¿Cómo se siente Ramón en diferentes momentos del cuento?
- ¿Por qué crees que se siente así?
- ¿Cómo ayudan sus amigos y su familia a Ramón a superar sus preocupaciones?
- ¿Cómo crees que el autor utiliza las ilustraciones para transmitir los sentimientos de Ramón?
- ¿Alguna vez te has sentido como Ramón? ¿Qué haces cuando te sientes preocupado?
- ¿Qué consejo le darías a Ramón si fueras su amigo?
- ¿Qué crees que los quitapesares hacen con las preocupaciones?

Momento 3: Sentí-trazos

A cada estudiante se le entregará una hoja en blanco para que exprese, únicamente por medio de trazos, rayas, líneas o formas, es decir, tanto desde lo abstracto como desde lo figurativo, sus preocupaciones. Podrán utilizar cualquier color, marcador o esfero. Durante la experiencia, los acompañaremos con una canción relajante para favorecer la expresión y el ambiente.

Momento 4: Cierre

Para concluir, se realizará un breve ejercicio de respiración y relajación, reforzando la idea de que expresar nuestras emociones nos ayuda a sentirnos más ligeros, seguros y comprendidos.

**TALLER
EXPOARTISTAS**

Propósito: Fomentar el autoconocimiento y contribuir al bienestar emocional de los niños y las niñas, permitiéndoles reconocer y comunicar sus emociones de manera creativa.

Momento 1: Mural

Los estudiantes realizarán un recorrido colectivo por un mural, que se compone por las obras realizadas de senti-trazos en el primer taller, esto con el fin de observar y reflexionar sobre las diferentes representaciones plasmadas de manera gráfica por cada uno de sus compañeros. Se fomentará la observación detallada, invitando a los niños y niñas a identificar colores, formas y elementos que les llamen la atención en cada obra y permitan entre otros aspectos, reflexionar en torno a sus emociones y preocupaciones.

Momento 2: Preguntando-ando

Luego, de manera organizada por las maestras en formación, cada uno podrá elegir una de las obras expuestas en el mural e interpretarla según lo que perciban en ella. Se les animará a compartir ¿Qué emociones creen que transmite la obra?, ¿Qué detalles les llaman la atención? y ¿Cómo se relacionan con su propia experiencia?

Momento 4: Cierre

Se abrirá un espacio de diálogo en el que los estudiantes compartirán sus percepciones sobre lo observado y las conversaciones generadas.

Finalmente, se les compartirá una hoja en blanco para que ahora haciendo uso de la escritura cada uno pueda expresar qué significado tienen sus trazos, representados gráficamente en el primer taller.

**TALLER
CREANDO MI QUITAPESAR**

Propósito: Propiciar la expresión emocional y la comprensión de los sentimientos propios y ajenos a través de la creación de un quitapesar, permitiendo a los niños reflexionar sobre sus emociones, fortalecer su capacidad de comunicación y generar un vínculo simbólico con su creación.

Momento 1: Pregunta

Iniciaremos hablando de las reflexiones de la intervención anterior por medio de preguntas orientadoras:

¿Cómo se sintieron al observar las obras de sus compañeros?, ¿Hubo algo que les sorprendiera o con lo que se identificaran?, ¿De qué manera creen que esta experiencia les ayudó a expresarse o comprender a los demás?

Momento 2: Mi quitapesar

Al llevar a cabo el mural, se pudo evidenciar que los niños y niñas manifestaron de manera directa e indirecta el interés por tener su propio quitapesar. Así mismo, desde los registros escritos que compartieron acerca de sus preocupaciones se consideró pertinente proponer como un acto simbólico construir el quitapesar. Por tanto, se les solicitan los materiales que permitan construir el quitapesar.

Cierre

Para consolidar nuestra experiencia cada niño realizará una carta a su quitapesar, expresando sus sentires por haberlo creado y personalizado.

Como se mencionó anteriormente para la **Fase II**, se tuvo en cuenta el análisis acerca de lo que emergió en la fase I, es así como se consideró pertinente proponer instalaciones artísticas como uno de los enfoques centrales de la propuesta. En el respectivo análisis de la fase I se profundizará en los argumentos que nos llevaron a decantar el enfoque en este formato artístico.

El sentido de una instalación artística radica en la posibilidad de ser intervenida por el espectador. Por esta razón, como maestras en formación, comprendimos que no podíamos dirigir las formas en que los niños y las niñas decidieran participar. Nuestra intervención directa con la obra solo tuvo lugar en una de ellas (*Instalación artística: luces y sombras, un viaje interior*), donde de la misma manera que los niños, participamos como espectadoras. En

las demás, optamos por ceder completamente el protagonismo a los niños, permitiéndoles interactuar libremente con la obra.

Ahora bien, si no podíamos dar indicaciones directas sin desvirtuar el propósito estético y experiencial de la instalación, surge una pregunta clave ¿cuál es entonces nuestro rol como educadoras infantiles?, es decir, es importante que lo artístico ocupara un lugar central sin ser instrumentalizado, pero ¿cuál sería la fuerza desde nuestro campo pedagógico? Para este caso buscamos una estrategia que nos permitiera recoger las experiencias, pues si bien, los estudiantes decidieron la manera de habitar la obra, resulta importante desde nuestro saber cómo educadoras infantiles documentar las voces de los estudiantes, después de que finalizaran su intervención en cada una de las instalaciones artísticas.

Cabe aclarar que las instalaciones artísticas no fueron instrumentalizadas, porque el propósito no radicó en enseñar un contenido específico, es decir, en este caso particular, la intencionalidad no fue enseñar que son las emociones, enseñar como deben ser reguladas o expresadas, ni mucho menos moralizar las formas en que los niños decidieron manifestarlas. Por supuesto que se pudo dar un “aprendizaje”, pero estos emergieron de las propias reflexiones que ellos construyeron, teniendo en cuenta que se propiciaron espacios de libertad expresiva, donde cada niño y niña pudiera reconocer sus emociones, su proceso de construcción de identidad, sin juicios ni directrices. A su vez, también pudieron sentirse identificados con sus compañeros e incluso fortalecer los vínculos y las interacciones, siendo la instalación artística un espacio sensible para habitar y dar sentido a la experiencia.

Por ello, una vez finalizada la participación en la instalación, se propuso un momento de cierre en el que *las devoluciones* tuvieron lugar estas se comprenden como momentos de reflexión y de ajuste que permiten avanzar y tomar conciencia de los desafíos y las acciones planteadas para dar la fuerza correspondiente a las prácticas investigativas y pedagógicas. En

este sentido, siguiendo a Anijovich y Cappelletti (2020), se propone involucrar activamente a los estudiantes en el proceso de retroalimentación, siendo de vital importancia escuchar y valorar sus reflexiones en torno a las diferentes experiencias en las que participaron.

Topping (1998, 2009, como se citó en Anijovich & Cappelletti, 2020) identificó una serie de procesos cognitivos y emocionales implicados en la retroalimentación entre pares, los cuales inciden en el aprendizaje tanto del que recibe como del que ofrece la retroalimentación. Este es precisamente el sentido que otorgamos a este proceso en nuestra propuesta, ya que involucró activamente a los niños y niñas de los grados 401 y 402, así como a nosotras como maestras en formación. Nicol (2010, como se citó en Anijovich & Cappelletti, 2020):

Sostiene que la retroalimentación formativa debería verse en un contexto más amplio, como ser el diálogo entre los estudiantes y los docentes. Dicho diálogo puede tomar un formato escrito y tiene que estar integrado en “contextos dialógicos en los cuales se comparten las actividades de retroalimentación entre docentes y estudiantes, siendo éstas adaptativas, discursivas, interactivas y reflexivas”. (p.2)

Los formatos de expresión utilizados para que los integrantes de los grupos 401 y 402 hicieran sus devoluciones fueron diversas, algunas escritas, otras gráficas, orales, y en varios casos articulando las tres. Esta estrategia fue importante no solo para que cada niño y niña pudieran representar lo que les suscito la experiencia sino también porque nos brindó a nosotras la posibilidad de conocer e identificar aquellos procesos emocionales y socioafectivos por los que se encontraban atravesando, así como también una retroalimentación formativa del sentido de cada instalación y si “cumplió” con el propósito proyectado.

8.3.2 Planeaciones de las instalaciones artísticas fase II

La estructura de una planeación para las instalaciones artísticas se basa más bien en responder ciertas preguntas orientadoras que ayudan a definir el diseño del ambiente y las interacciones que pretende invitar el espacio, algunas de ellas son

- ¿Qué interacciones queremos provocar?
- ¿Qué sentido tienen?
- ¿Qué elementos vamos a usar?
- ¿En qué disposición estarán?
- ¿Cómo dialogan el espacio los elementos y el espectador?

INSTALACIÓN ARTÍSTICA SENSACIONES QUE EVOCAN EMOCIONES
<p>Teniendo en cuenta lo que nos plantea Bisquerra (2009) alrededor de sus estudios en cuanto al concepto de emociones estéticas</p> <p>El arte tiene como objetivo en las emociones: expresarlas, comunicarlas, experimentarlas, compartirlas, etc. Las emociones relacionadas con el arte son de un tipo particular. Las emociones estéticas son las que se experimentan ante una obra de arte y, por extensión, ante la belleza. (p. 173).</p> <p>Se propone una primera instalación artística en el aula de clase, en donde la materia principal serán globos, al ser su primera experiencia en este formato artístico lo que se pretende es presentarles la manera de interactuar en una instalación, es decir, ninguna de nosotras como maestras en formación les dirá que deben hacer, al ser un primer acercamiento se quiere analizar cómo actúan y qué emociones les suscita ver un espacio tan cotidiano para ellos como lo es el aula, y como deciden sentirlo y habitarlo. Se dejarán las sillas en filas tal como se disponen en su rutina habitual, pero, llenando el espacio de globos para que se pueda generar una resignificación en torno al espacio en el que permanecen gran parte de su tiempo.</p> <p>Por otra parte, se trata de potenciar las emociones estéticas a través de las obras de arte. Son experiencias positivas por medio de la contemplación estética, como una forma de “conciencia emocional”, “regulación emocional” y factor de salutogénesis. Las emociones estéticas tienen los mismos efectos beneficiosos para</p>

la salud que tienen las emociones positivas en el sistema inmunitario. (Bisquerra, 2009 p. 175).

Al darles la posibilidad de interactuar de manera autónoma con la instalación artística se nutre el proceso de sentir las llamadas emociones estéticas.

Momento de devolución: Cartografía emocional

Al finalizar la interacción con la instalación artística, nos desplazaremos a las canchas de la institución, allí se les propondrá realizar en hojas blancas una silueta que represente su cuerpo, donde puedan expresar y nombrar todas las emociones que sintieron durante su participación en la instalación artística propuesta, en la silueta deberán verse reflejados los puntos en donde sintieron dicha emoción, con el fin de reconocer y validar su sentir en la experiencia.

Figura 10 y 11: Sensaciones que evocan emociones



Fuente: Elaboración propia

INSTALACIÓN ARTÍSTICA MAPEANDO MIS SENTIRES

“Para Puget, lo vincular fue hacer con los vínculos, trabajar con ellos. Señalaba que estar entre otros impone hacer algo con esa alteración que las presencias producen” (Bergagna, 2022 p. 2). En esta instalación artística buscamos invitar a los estudiantes de grado cuarto a evocar dinámicas y relaciones propias de sus hogares y expresar sus emociones a través de los vínculos que hacen presencia en el mismo, fomentando un espacio de reflexión, creatividad y diálogo, utilizando elementos simples pero significativos.

Esta se llevará a cabo en el aula, que será transformada en un espacio metafórico de su hogar, “la instalación está pensada para el lugar en el que se expone; en ella, espacio expositivo y obra se fusionan” (Chavarría, 2020 p. 23). En la organización del espacio se

delimitarán áreas con los puestos, por cuadrados, que hagan alusión a los lugares más representativos de una casa, para simbolizar la habitación se dispondrá una cobija y un peluche, luego al hacer referencia a la cocina lo que va a tomar relevancia es el olor a café, para representar el baño estará un espejo y una toalla, para representar la sala y el comedor se ubicaran cubiertos y tres fotografías familiares (uno de cada maestra en formación). Así mismo, en el suelo se extenderá papel kraft con marcadores y colores que invitarán a los niños y las niñas a expresar lo que les suscite la interacción con el espacio y la materia dispuesta.

Momento de devolución: ¿De qué vínculos habla mi casa?

Al finalizar la interacción con la instalación artística, se dará un espacio para que cada uno realice el mapa emocional de su casa, para ello, se les darán algunas preguntas orientadoras tales como ¿Se sienten seguros en su casa?, ¿Cuáles son sus lugares favoritos?, ¿Qué lugares no les agradan? “Cada vínculo...crea sus propios sujetos. Los vínculos se habitan y ofrecen pertenencia” (Bergagna, 2022 p. 2), se les dará el espacio a los estudiantes que deseen hablar sobre su proceso creativo, las emociones que representaron y el significado que le atribuyen a los vínculos que reconocen en su hogar y cómo ello los ha configurado en la construcción de su identidad, sus formas de habitar los diferentes espacios y las relaciones que establecen en los mismos.



Fuente: Elaboración propia

INSTALACIÓN ARTÍSTICA LO QUE EL ESPEJO NO CALLA

El sentido de esta instalación artística se relaciona con la imagen, autoimagen y autoconcepto que tienen los niños y las niñas, ya que de forma indirecta han manifestado cómo les ha afectado en su desarrollo emocional la configuración de identidad que construyen a partir de los vínculos y las relaciones que tienen tanto en el contexto familiar como en el contexto escolar a partir de dichas interacciones sociales.

Al momento de ingresar a la instalación artística tendrán los ojos vendados, mientras escuchan el siguiente poema: “Tengo que hablar conmigo urgentemente” de la autoría de Belsa <https://www.facebook.com/reel/450291234551429> , posterior a esto, se les indicará que se pueden quitar la venda y participar de este ofrecimiento de manera libre. Esta instalación se dispondrá en el aula en donde la materia principal son espejos, de diferentes tamaños, así mismo en distintas posiciones dentro del aula, cada espejo tendrá una pregunta específica que invitara a la reflexión, Chavarría (2020) indica que

Es importante reseñar que esta interacción cuerpo/espacio no solo incide cuando un artista usa su cuerpo o el de otros como parte de la obra, sino sobre todo cuando el cuerpo del público que visita la pieza artística termina formando parte de la compleja construcción de la obra (p. 28).

Se ubicarán un total de veintitrés espejos, distribuidos de la siguiente forma: al fondo del salón de manera central estará un espejo de cuerpo completo con las preguntas: ¿Le digo “te quiero” a todo mundo menos a mí mismo? ¿Qué parte de mí quiero ver con más amor y compasión? Y ¿Qué aspectos valiosos veo en los demás que no he reconocido en mí? En las esquinas del salón estarán ubicados cuatro espejos, que permitan ver únicamente los pies, con las siguientes preguntas en cada uno ¿Uso mis pies para pasar por encima de los demás?, ¿Hacia dónde me llevan mis pasos, me construyen o me destruyen?, ¿Qué obstáculos han desviado mis pasos y cómo los he superado o sigo enfrentándolos? Y ¿Cuáles han sido los pasos más importantes que he dado en mi vida y de los cuales me siento orgulloso? En la parte izquierda y derecha (a los lados del salón) sobre algunos puestos de los niños y las niñas estarán cuatro espejos (dos en cada lado) entre los tamaños medianos y pequeños que los niños/as podrán tomar y observarse desde los ángulos que deseen, estos estarán acompañados de dos carteles con la pregunta ¿Qué otras preguntas para ti son importantes incluir? Esto con el fin de darles otras posibilidades dentro de la instalación artística. Así mismo en cada lado del salón estará un espejo con base sobre cada puesto con la frase “Tengo que hablar conmigo urgentemente”, al lado de cada espejo se dispondrán post-its y esferos para quienes quieran escribir lo que les suscite sentarse frente al espejo.

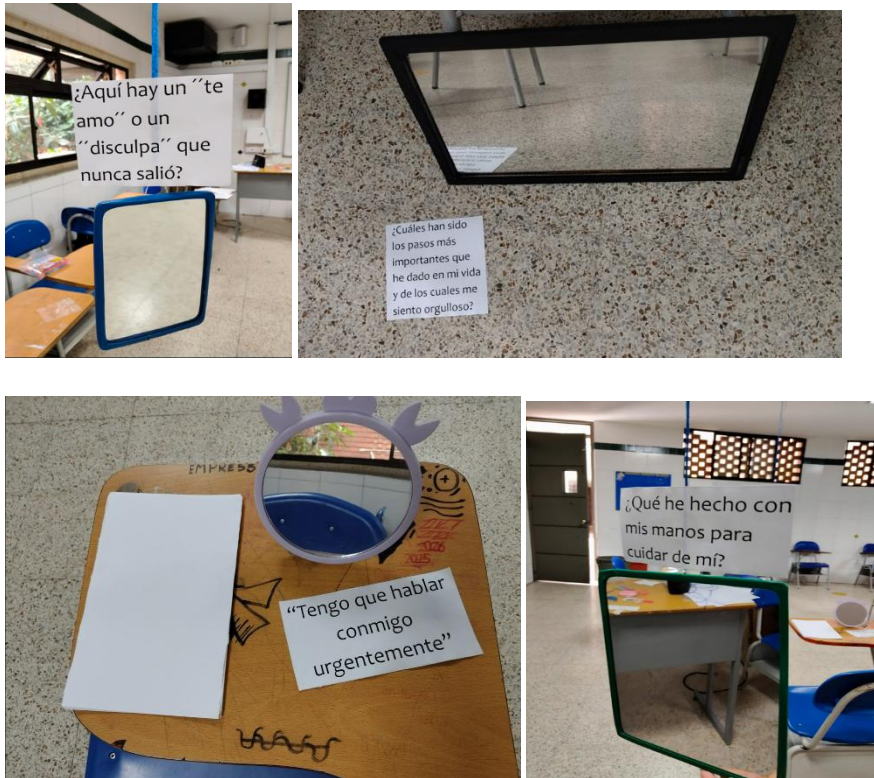
Los doce espejos restantes estarán distribuidos por todo el salón, colgados del techo, estos serán de tamaños medianos y pequeños de tal forma que permita visualizar el rostro completo como ciertas partes del rostro, por ejemplo, los labios y los ojos, entre otras, de igual modo otras partes del cuerpo como pueden ser las manos, esto dependerá del ángulo y la posición en que cada niño/a decida disponer su cuerpo en la interacción con la instalación artística y de lo que las preguntas también provoquen en ellos. Las preguntas que estarán presentes para estos espejos colgantes son: ¿Qué historia cuenta esta parte de mi cuerpo?, ¿Qué partes de mí me resultan más difíciles de aceptar y por qué?, ¿Qué emociones refleja mi rostro?, ¿Qué rasgos físicos admiro de mí?, ¿Qué me dicen mis manos sobre la forma en que elijo interactuar con el mundo? ¿Qué he hecho con mis manos para cuidar de mí?, ¿Qué refleja mi mirada?, ¿Cómo me permito respirar en el presente, vivo en calma? , ¿Has estado cargando algo que ya debiste soltar? o ¿Al día de hoy que tantas cosas estás cargando y por qué no las sueltas?, ¿Hay algo que no has dicho?, ¿Aquí hay un “te amo” o un “disculpa” que nunca salió?, ¿Estás escuchando lo bueno o lo malo de ti? y ¿Qué palabras, al escucharlas, las sientes como un abrazo?.

Momento de devolución: Escribiendo mis huellas

Al finalizar la participación en la instalación artística, se les hará entrega de una hoja, allí se les hará la invitación de que escriban desde lo que deseen, de qué manera les interpeló la

instalación artística, si les pareció importante pensar en ello, cuáles fueron sus reflexiones, qué preguntas los impactaron, entre otras. También se les dará la claridad de que pueden entregar la hoja sin marcar, ya que algunos son reservados y temen socializar este tipo de cosas.

Figura 15, 16, 17 y 18: Lo que el espejo no calla



Fuente: Elaboración propia

INSTALACIÓN ARTÍSTICA LUCES Y SOMBRAS: UN VIAJE INTERIOR

En esta instalación la ambientación incluye lámparas en forma de velas que emiten una luz cálida y suave, reforzando el ambiente introspectivo, así mismo el aula estará con las luces apagadas. La tela blanca en el suelo simboliza un espacio limpio y seguro, y cada cojín un lugar personal donde los estudiantes pueden "descansar" y abrirse emocionalmente.

Con este diseño se busca que el espacio, los elementos y los participantes dialoguen entre sí, facilitando la apertura emocional y la introspección. Dentro de la tela blanca estarán distribuidas por toda la superficie y también alrededor de los cojines las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las experiencias más felices que has vivido?

- ¿Cuáles son las experiencias que te han dolido?
- ¿Qué es lo que más te hace enojar?
- ¿Hay algo que quieras soltar?
- ¿Qué es lo que más te hace sentir orgulloso de ti?

Un aspecto importante por destacar, es que para esta instalación artística vamos a participar como maestras en formación, esto porque consideramos importante participar como espectadoras en al menos una instalación junto con los niños y niñas. Es así como cada una decidirá qué preguntas quiere socializar con el grupo o si no decide compartir ninguna. Es un espacio para decidir qué hacer, y aplica para maestras y niños participantes de la obra.

Por otro lado, habrá una proyección de imágenes cuidadosamente seleccionadas, representando emociones y situaciones de la vida cotidiana. A través de estas imágenes, proyectadas con un video beam, se invita a que los estudiantes se sumerjan en un recorrido emocional. Las imágenes actúan como disparadores visuales, ayudándoles a identificar y conectar con sus propias vivencias.

Momento de devolución: Voces que resuenan

La devolución en este caso será un diálogo colectivo, las maestras en formación acompañarán el conversatorio, promoviendo un ambiente de respeto y apoyo, facilitando que cada estudiante se sienta cómodo para hablar. Este espacio de conversación permitirá que los estudiantes conecten sus reflexiones individuales con las del grupo, favoreciendo el sentido de comunidad y empatía.

Figura 19 y 20: Luces y sombras: un viaje interior





Fuente: Elaboración propia

INSTALACIÓN ARTÍSTICA PINCELADAS DE CATARSIS

Antes de ir a la instalación artística, que en este caso será en la zona verde del colegio, se dará un espacio en el aula para que cada niño y niña realice una carta para sí mismo. Se les aclarará que esta carta no deberán entregarla; será un recurso en donde puedan expresar sus situaciones difíciles, sus emociones, sus cargas, entre otras cosas que para ellos sea importante reconocer y soltar. Se les invitará a llevar su carta hacia la instalación, la cual se encontrará en un espacio abierto de la institución, para que la puedan intervenir, es decir, romperla, arrugarla, usarla como deseen dentro de la instalación artística.

Partiendo de ese detonante inicial, saldremos del aula, en donde estará dispuesta la instalación artística. La materia principal serán plásticos que estarán dispuestos en el piso, junto con cartón. Asimismo, estarán distribuidas las pinturas y los pinceles. Cabe aclarar que los niños y niñas tendrán un vestuario distinto al uniforme, para que tengan mayor comodidad en el momento de la interacción con la instalación artística.

El sentido de esta instalación artística es permitirles exponer, dentro del contexto escolar, sus sentires, ya que estos espacios no se ven de manera recurrente en la escuela. Chavarría (2020) indica que:

Será definitivamente en el formato de la instalación donde se pida al público que recorra la pieza, formando parte de ella en el sentido de deambular, de descubrirla y también de habitarla (sentarse, tumbarse, etc.). Cuando en una instalación el público entra en la pieza, el artista debe haber medido esta interacción: la relación espacial que se crea entre el tamaño del cuerpo y su temperatura, el aire que desplaza su movimiento, o la manera como intercepta o interrumpe la relación entre los elementos que componen la obra. (p. 29).

Con esta instalación artística, buscamos que los niños y las niñas puedan, de forma simbólica, liberar aquello que les duele, enoja o inquieta, leyendo sus cartas. Tras este

momento de introspección, en el suelo encontrarán preguntas que les invitan a transformar sus emociones en pinceladas de colores, como: ¿Cómo se verían tus emociones en colores y pinceladas?, ¿Qué sientes al pensar en esas vivencias que deseas soltar?, ¿Qué pasaría si lanzas la pintura con todas tus fuerzas?, ¿Qué forma tomarían tus emociones al soltarlas?, ¿Qué sonidos harían tus emociones si pudieran hablar mientras lanzas la pintura? Asimismo, también encontrarán palabras y frases como: SUELTA, ESTÁ BIEN LLORAR, DESAHÓGATE, GRITA, NO ESTÁS SOLO, ESTE ES UN ESPACIO DE LIBERACIÓN.

Momento de devolución: Nuestras emociones, una obra de arte

Posteriormente, realizaremos un conversatorio en el que cada participante pueda compartir sus impresiones y emociones tras esta experiencia. Les haremos preguntas como: “¿Cómo se siente tu cuerpo después de soltar todo eso que has pintado?” y “¿Cómo crees que se vería este espacio si todos pudiéramos expresar nuestras emociones con pintura?” Al ver lo que otros han pintado, ¿te hace sentir menos solo o sola con tus propias emociones? En este encuentro, el diálogo y la escucha activa permitirán que cada uno sienta que sus vivencias y emociones son valoradas y compartidas, reforzando la idea de que no están solos en lo que sienten.

Al final, se les indicará que para la siguiente instalación se expondrá el resultado de las intervenciones en los plásticos, no solo como un reflejo de sus emociones, sino como un testimonio colectivo de liberación y de conexión.

Figura 21, 22 y 23: Pinceladas de Catarsis



Muestra final de la intervención en la instalación artística de los niños y las niñas



Fuente: Elaboración propia

**INSTALACIÓN ARTÍSTICA
“ENTRE SOBRES Y SENTIRES”**

Para la ambientación de esta instalación, como se mencionó en el momento de devolución de la instalación anterior (*Pinceladas de catarsis*), tomará como parte principal la intervención realizada por los niños y niñas. La base para exponerla será una estructura con tubos de PVC, con un tamaño de 180 cm de altura y 150 cm de profundidad. Consideramos importante hacer parte de esta obra sus propias producciones porque cultiva el desarrollo de la sensibilidad, la estética y la expresión artística, que hacen parte del lenguaje emocional.

Desde el techo se dispondrán unos sobres colgados con nailon. Estos tendrán una hoja en blanco que podrán intervenir de acuerdo con lo que les suscite habitar la instalación. Es importante aclarar que, para la última instalación, decidimos no incluir preguntas detonadoras. Si bien fueron muy importantes, reconocemos que todo el tiempo estamos sintiendo emociones, así que, para este momento de cierre, quisimos que fueran los niños y las niñas quienes le dieran el “enfoque emocional” que desearan.

Momento de devolución:

Luego de que los niños y niñas terminen su participación en la instalación artística, se realizará un conversatorio donde se hará una reflexión de sus sentires y lo que quisieron expresar en los sobres, si así lo desean compartir. Las preguntas que pueden orientar el momento son: ¿A qué te invitó la instalación artística?, ¿Qué emociones te generó y por qué? Por otro lado, se les presenta el cierre del proyecto, los agradecimientos por haber participado, reconociendo el valor de sus aportes y la riqueza de lo vivido colectivamente. Cabe aclarar que aquí entran las interacciones que enriquecieron nuestra formación como educadoras y los vínculos afectivos que se fortalecieron en la relación maestro-estudiante.

Figura 24 y 25: Entre sobres y sentires



Fuente: Elaboración propia

9. Reflexiones finales

El presente capítulo incluye las reflexiones pedagógicas y los análisis sobre la propuesta que se presenta en el capítulo anterior. Las categorías que se presentan permiten dar cuenta de los aprendizajes y las transformaciones generadas, que ponen de manifiesto las tensiones, los desafíos y las posibilidades que se fueron dando antes, durante y después del proceso. Estas emergieron de los vínculos y las interacciones entre la relación maestro-estudiante, entre los mismos pares y la relación entre maestras en formación y maestras titulares, así como del análisis de las devoluciones de las experiencias construidas.

9.1 Análisis de la fase I: Talleres

En esta fase se buscó hacer una introducción al arte y las emociones. Los talleres se constituyeron como el medio en el que presentaríamos la temática del proyecto a los niños y las niñas, y sobre los cuales recogeríamos todas sus apreciaciones acerca del mismo. Inicialmente se planteó hacer un recorrido por los lenguajes artísticos de las artes literarias, las artes visuales y las artes escénicas. En ese orden de ideas, lo que se proyectaba hacer era ofrecer experiencias que guardaran relación con esos lenguajes. Para nombrar casos específicos, se quería abordar la literatura, la instalación artística, la danza, el teatro y la performance. Falcón (2016, como se citó en Valero & Rodríguez, 2022) afirma que “hablar de performance es hablar de cuerpo, es hablar de la persona misma a través de muchos modos de sentirse, de conocerse y desconocerse, de moverse, de estar y de expresarse” (p. 12). A su vez, la performance también implica una toma de posición frente a cuestiones sociales, lo que le otorga un fuerte potencial político. En este sentido, se configura como un acto de resistencia que se articula con las prácticas artísticas, generando espacios de expresión crítica, cuestionamiento y transformación.

Para ese momento, empezamos a planear la propuesta pedagógica teniendo en cuenta el orden anterior (literatura, instalación artística, danza, teatro y performance). A continuación, se

mencionará el desarrollo de lo ocurrido en estos talleres y los elementos que, poco a poco, hicieron que nos replanteáramos el rumbo de la propuesta.

Detonantes que posibilitaron tejer vínculos de afecto

El primer encuentro que tuvimos como grupo y equipo de trabajo de grado con los niños y las niñas, por medio del taller *Sentí-trazos*, en el cual nos presentamos y expusimos la temática del proyecto, nos permitió posicionarnos como maestras en formación interesadas en reconocerlos desde su emocionalidad.

Queremos hacer referencia, por un lado, a la importancia de la lectura en voz alta, pues como lo expresa Ospina (2016): “El acto de compartir la lectura en voz alta teje vínculos de afecto, y un archipiélago de imágenes, gestos y voces que empiezan a ser parte de ese gran libro interior que se va construyendo a punta de experiencias” (p. 166). A medida que los niños y las niñas participaban, mientras se hacía la lectura y durante la conversación literaria, se fue consolidando como un espacio íntimo y seguro, pues los niños y las niñas poco a poco iban compartiendo experiencias personales.

Figura 26 y 27: *Emociones a través de trazos*

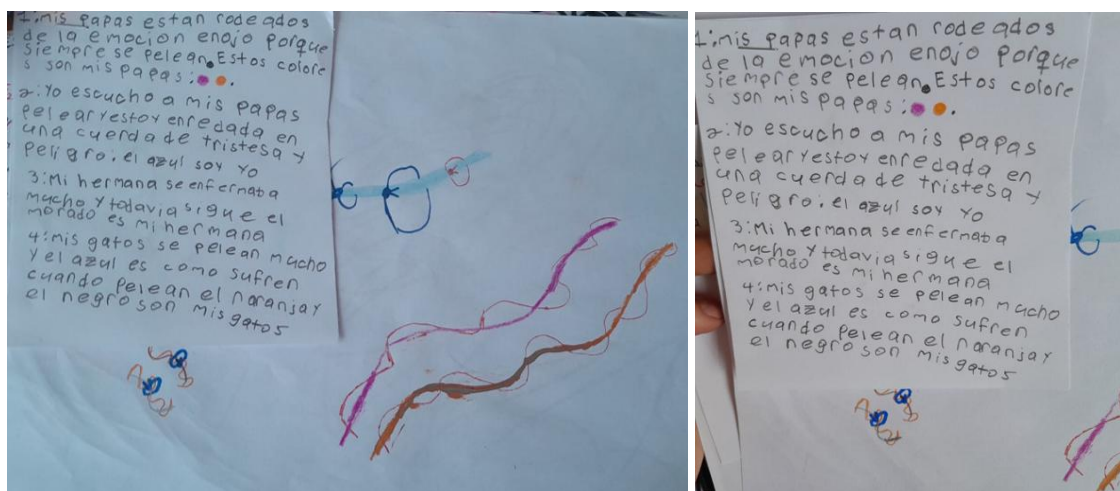


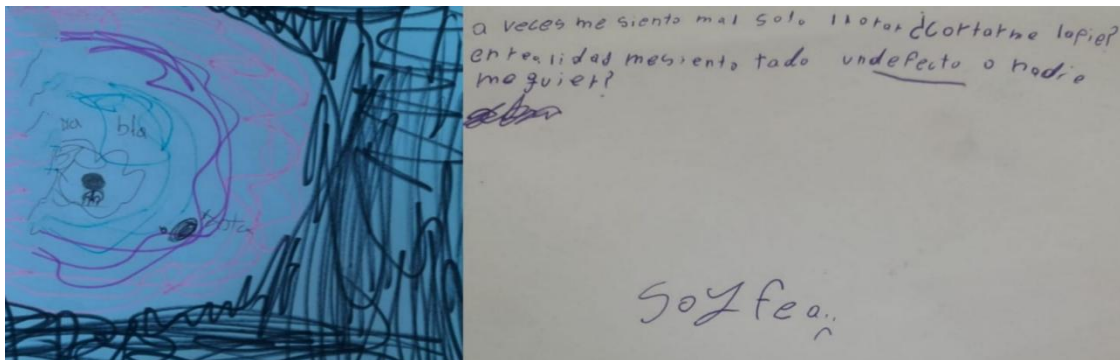
Fuente: *Elaboración propia*

Luego del taller Senti-trazos, algunos comenzaron a acercarse espontáneamente en otros momentos para compartir situaciones personales o expresar su interés por la temática del proyecto. Nos buscaban en los descansos o, en alguna situación particular, solicitaron que saliéramos del aula para poder hablar, lo que acogimos con agrado, pues esto indicaba que se estaba construyendo un vínculo en el que tenían la confianza de contarnos aquellos problemas o situaciones por las que estaban atravesando. De la misma manera, se podía inferir la necesidad de ofrecer espacios en donde fueran reconocidos más allá de un “sujeto académico”, es decir, en donde las dinámicas del aula no solo se enfocaran en abordar contenidos, sino que, de manera integral, su ser emocional y su historia fuesen tenidos en cuenta.

Para el segundo taller Expo-artistas, cuando les indicamos a los niños y las niñas que escribieran el significado de los trazos que se habían realizado en el taller anterior, muchas de sus narrativas evidenciaron situaciones de sus contextos que les afectan y su relación con ellos mismos.

Figura 28, 29 y 30: Resignificando mis trazos



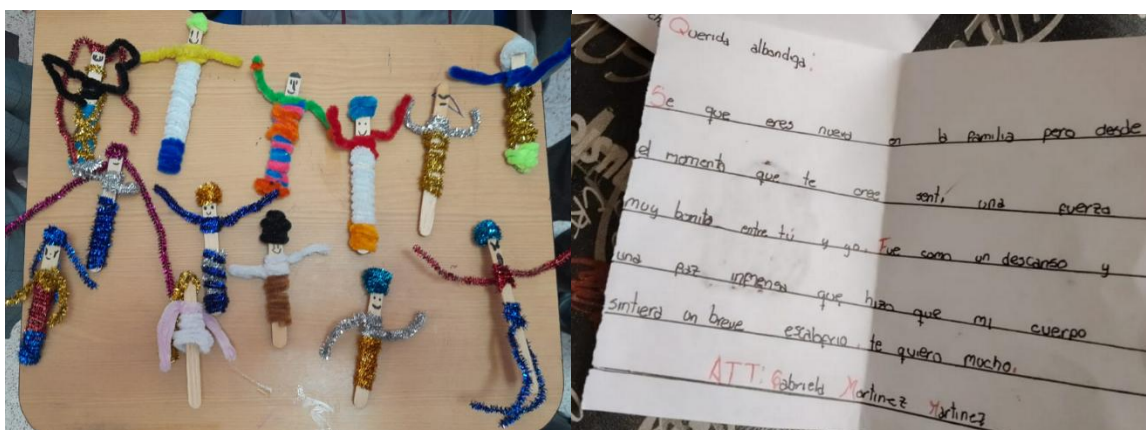
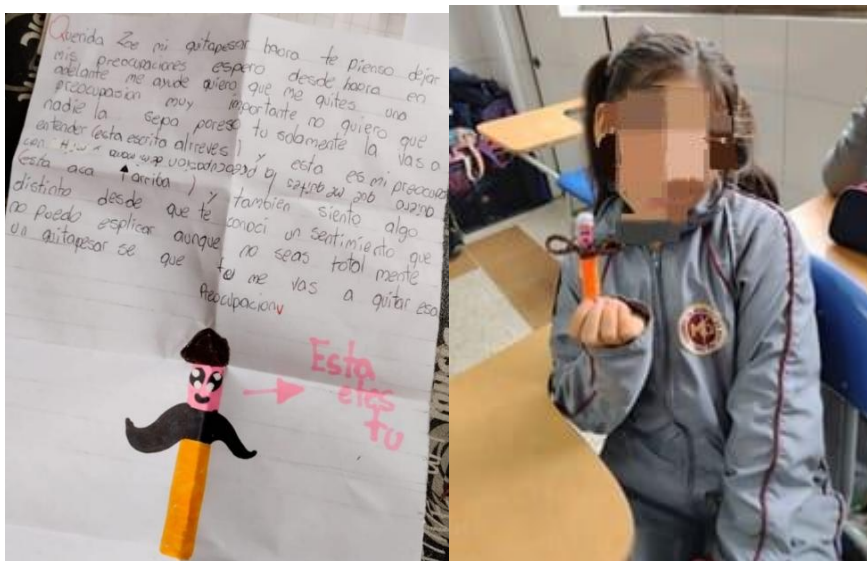


Fuente: *Elaboración propia*

Estas fotografías recogen los dos asuntos centrales que logramos identificar en las narrativas de los grupos 401 y 402: por un lado, situaciones propias de sus contextos que les generan preocupación; y, por otro, aspectos relacionados con su autoestima, autoimagen y autoconcepto. A través de sus expresiones gráficas, simbólicas y escritas, dieron cuenta de vivencias que los atraviesan, como conflictos familiares, inseguridades personales o sentimientos de incompreensión. Por ejemplo, algunos de sus escritos tenían frases como: “Me preocupa no ser suficiente para mi papá” y “Que se burlen de mí, que me equivoque, que me juzguen, que no sea suficiente para encajar, estar sola”.

En el tercer taller, *Creando mi quitapesar*, los niños y las niñas expresaron en sus cartas un profundo sentimiento de alivio. Más allá de la acción concreta de haber construido el objeto, el quitapesar adquirió un valor simbólico como un medio para manifestar sus cargas emocionales y también como medio para desarrollar empatía hacia los otros. Un ejemplo fue el de un niño que expresó su intención de regalarle su quitapesar a su madre, reconociendo que ella tenía más preocupaciones que él. Otros participantes decidieron hacer más de uno con el propósito de entregarlos a familiares. Este gesto fue un acto genuino de cuidado hacia el otro.

Figura 31, 32, 33 y 34: Mi amigo quita pesar



Fuente: Elaboración propia

Estos talleres nos permitieron comprender la relevancia que tiene el lenguaje artístico como detonador de experiencias significativas. En este caso, a partir de la lectura en voz alta de una obra literaria, emergieron elementos relevantes como los desarrollados en los párrafos anteriores.

En los grupos 401 y 402 observamos que, con frecuencia, cuando se realiza una lectura en el aula, esta se orienta hacia el cumplimiento de controles de lectura, como identificar

personajes principales, hacer un resumen o encontrar la moraleja del texto. Desde nuestra postura pedagógica consideramos fundamental no instrumentalizar el arte en este caso, las artes literarias a un medio para evaluar contenidos. Por el contrario, apostamos por permitir que los niños y niñas disfruten de la obra, vivencien el goce estético y tengan lugar las múltiples interpretaciones que la literatura despierta. Es precisamente desde este enfoque, donde se construyen relaciones de cuidado en el aula, no solo porque por medio de estas experiencias podemos comprender y acompañar a nuestros estudiantes sino también porque podemos prevenir riesgos. Las maestras titulares Viviana y Liliana reportaron algunos casos que consideraron necesitaban pasar por un proceso psicológico luego de estar atentas a las narrativas expuestas de cada uno de los grupos. Noddings, como se citó en Chaux, Daza y Vega (s.f.), sostiene que la meta más importante de la escuela debe ser que los estudiantes se sientan queridos y atendidos en sus necesidades, ya que solo así podrán convertirse en personas capaces de cuidar a los demás (p. 11).

Desde nuestro lugar como maestras, no nos corresponde psicologizar la educación infantil. Sin embargo, sí es fundamental, desde una pedagogía del cuidado, propiciar espacios que reconozcan al niño como un ser emocional, validar sus sentimientos y considerar sus historias de vida como parte esencial del proceso educativo. Esto implica estar atentas a señales que puedan revelar situaciones de vulnerabilidad o factores de riesgo, para desde allí actuar con sensibilidad y responsabilidad. Por supuesto, hay circunstancias que requieren del acompañamiento profesional de psicólogos u otros especialistas, y en esos casos es indispensable reconocer los límites de nuestro rol pedagógico. Asumirlo no significa restar valor a nuestra labor, sino ejercerla con mayor ética, comprometida con el bienestar integral de nuestros estudiantes.

Entre dudas y caminos nos espera el arte de elegir

El tiempo transcurrido para el desarrollo de la fase I, fue de aproximadamente un mes y medio, uno de los aspectos que problematizamos en el capítulo tres, tiene que ver con el tiempo tan reducido que se le asigna en general a este enfoque, y para este caso específico al desarrollo de nuestra propuesta, las maestras titulares enfrentaban la presión institucional de dar cumplimiento a indicadores de logro, evaluaciones, módulos y otras exigencias, lo cual dificultó la posibilidad de cedernos espacios con el tiempo suficiente que se requería.

En ese contexto, comprendimos que, dadas las condiciones reales de la institución, no sería viable abarcar un recorrido amplio por diversos lenguajes artísticos como la literatura, las instalaciones, la danza, el teatro y la performance. Esta situación nos llevó a tomar decisiones concretas sobre el rumbo de la propuesta. Finalmente, optamos por centrarnos en las instalaciones artísticas, al considerar que esta opción respondía de manera directa a uno de nuestros objetivos específicos (mostrar otra concepción del arte a la comunidad educativa). Si bien la danza y el teatro eran lenguajes más familiares para los estudiantes y, en cierta medida, más aceptados institucionalmente, las posibilidades de acercarlos a experiencias con instalaciones artísticas o performance eran muy reducidas. Al ponderar ambas opciones, reconocimos que la performance exigía tiempos de preparación, ensayo y presencia sostenida que no podíamos garantizar. En cambio, las instalaciones artísticas nos ofrecían otras posibilidades pues nosotras mismas nos encargaríamos del montaje, y su naturaleza efímera, como se desarrolló en el capítulo siete, nos permitía adaptarnos mejor a las limitaciones de tiempo.

Para el diseño y la planeación de las instalaciones, retomamos los elementos más significativos que habían emergido en los talleres, particularmente aquellos relacionados con la autoimagen, el autoconcepto y la autoestima. A partir de ello, las instalaciones fueron concebidas con un carácter introspectivo y emocional, buscando generar un espacio donde los

niños y niñas pudieran explorarse, expresarse y reconocerse desde lo metafórico y lo sensible. Teniendo en cuenta lo argumentado anteriormente nos permitimos presentar las reflexiones pedagógicas de los ofrecimientos realizados a partir de las instalaciones artísticas.

9.2 Análisis de la fase II : Instalaciones artísticas

Relaciones de poder en las dinámicas del aula

La primera instalación, *Sensaciones que evocan emociones*, dejó entrever las dinámicas de poder y la limitada autonomía que tienen los estudiantes en su cotidianidad escolar, especialmente porque la mayor parte del tiempo reciben instrucciones constantes sobre qué hacer. Al llegar al salón, sus primeras reacciones fueron de sorpresa e inquietud, ya que era su primer encuentro con una instalación artística en el aula, que es un espacio tan habitual para ellos y siempre está ordenada de la misma manera, puntualmente, en los grupos 401 y 402, se encuentran en filas. Se hizo evidente una fuerte dependencia de los niños y niñas hacia figuras de autoridad, esperando indicaciones claras sobre qué hacer, cómo hacerlo, en qué momento, de qué manera y durante cuánto tiempo.

Esta dinámica establecida dentro del aula cohibió, en un primer momento, su interacción con la instalación. La mayoría de los niños permaneció sentada, sin explorar el espacio, a la espera de una instrucción. Frente a esto, como equipo de trabajo investigativo decidimos mantenernos fuera del salón, con la intención de brindarles un espacio autónomo y observar sus reacciones ante el encuentro con la materia principal de la instalación.

Aproximadamente solo cinco a seis estudiantes empezaron a jugar de una manera muy sutil, pero se escuchaba como se decían entre ellos que no manipularan nada. Por ejemplo, algunas de sus expresiones literales fueron “*oigan no se juega con las bombas*”, “*no toquen nada eso es de la profesora Tatiana, le van a dañar el trabajo*”. Esta tensión aumento en el grupo

cuando notaron que estaban siendo filmados (con el debido consentimiento), *“suelten las bombas nos están grabando”*, *“yo solo toque una”*, sin embargo, los mismos estudiantes que se atrevieron desde el inicio siguieron jugando, seguidamente, se escucha que una bomba reventó, por lo cual, algunos niños se molestaron *“si ven, por estar jugando”*. Después de aproximadamente siete minutos, fue necesario intervenir para aclararles que podían interactuar libremente con el espacio, ya que muchos seguían sentados, se veían tentados a querer explorar las bombas, pero no se atrevían.

Cuando les dijimos que podían decidir qué hacer, el cambio fue inmediato y sorprendente pasamos de escuchar expresiones de angustia y molestia a gritos de euforia mientras jugaban espontáneamente con las bombas.

Otro suceso relevante que cohibió la participación de los niños y niñas en la instalación artística tiene que ver con los maestros de la institución que se encontraban en los salones más cercanos pues nos llamaron la atención para retomar el silencio, *“Que pena, será que pueden hacer silencio, es que no están dejando dar clase en los otros salones, hay mucho ruido”*, indicó la maestra 1.A su vez, la docente titular Viviana expreso que siempre tenemos que darles indicaciones claras a los niños y que además debíamos tener cuidado con llevar bombas a la institución pues ellos se *“emocionan mucho”* y suceden este tipo de situaciones en donde se incomoda a la comunidad educativa.

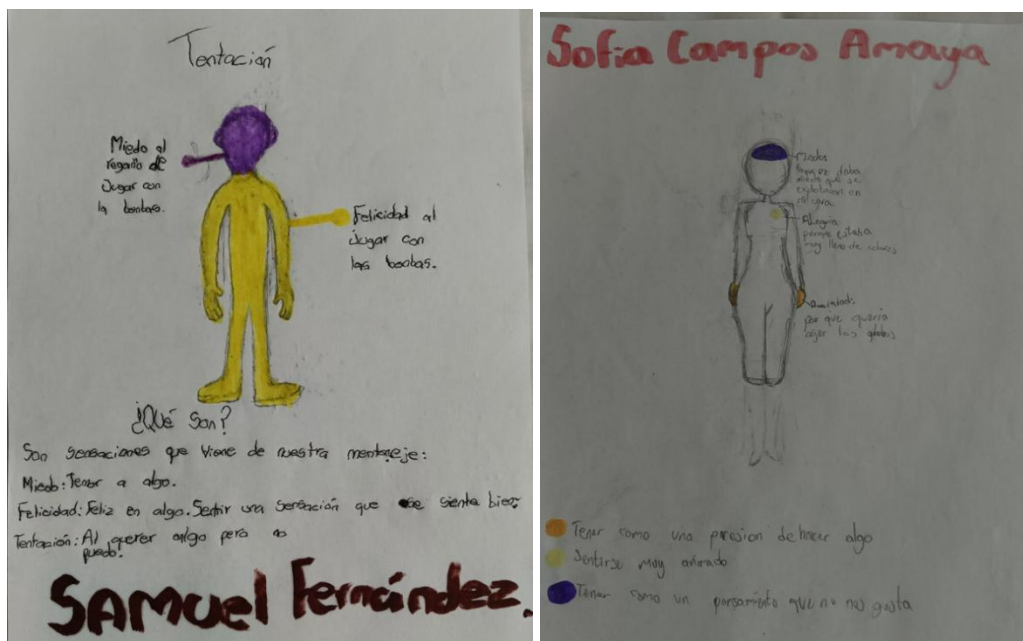
Por esta razón tuvimos que reducir el tiempo en la instalación artística, está duro aproximadamente 10 minutos. Luego nos dirigimos con los niños y niñas al patio para realizar la devolución de la experiencia a través de una cartografía corporal.

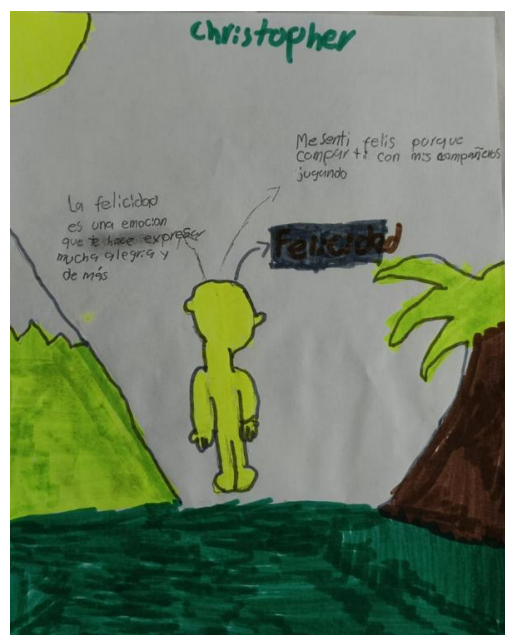
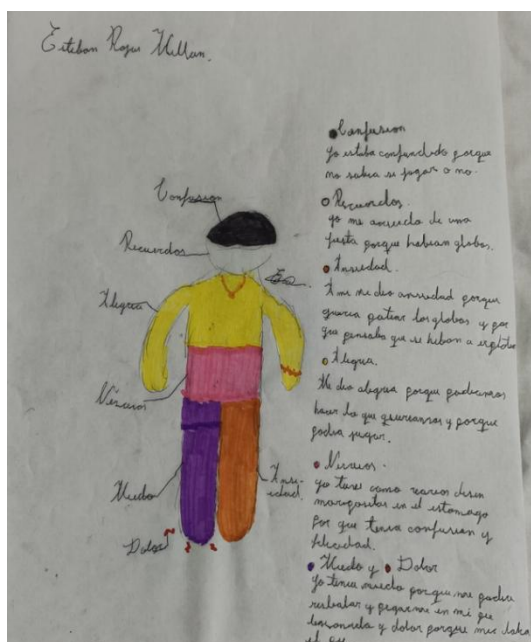
Queremos destacar que, como maestras en formación, atravesamos un proceso de frustración, ya que esperábamos que la primera instalación fuera bien recibida por los docentes de la institución. Sin embargo, entendimos que precisamente de eso se trata, de proponer otras

concepciones de arte, que cuestionen y desafíen las formas tradicionales de comprenderlo. En donde cobre relevancia el carácter disruptivo de la instalación, al buscar romper con dinámicas establecidas y transformar las interacciones con el espacio escolar. A pesar de la tensión inicial, esta experiencia nos permitió reafirmar que íbamos por un camino coherente con nuestros propósitos pedagógicos.

En la cartografía corporal de sus emociones encontramos algunos elementos que queremos destacar; para ello queremos presentar cuatro cartografías que recogen principalmente lo que los niños y las niñas plasmaron en ellas, es decir, la población participante coincide en sentir miedo, ansiedad, enojo, felicidad, confusión, entre otras. A continuación, se encontrarán las fotografías correspondientes.

Figura 35, 36, 37 y 38: Cartografía emocional





Fuente: Elaboración propia

Articulando tanto lo ocurrido en la instalación como las devoluciones recogidas en la cartografía, se puede evidenciar lo que Foucault describe como “un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. [...] El cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde” (Foucault, 2003, como se citó en Esteban, 2015, p. 128). En este sentido, las dinámicas del aula reproducen una especie de ortopedia moral y corporal, donde los cuerpos de los niños y niñas son constantemente moldeados por normas que disciplinan sus movimientos, deseos y formas de estar en el espacio.

Durante esta instalación, muchos de ellos experimentaron emociones encontradas: la tentación de jugar con las bombas, pero también el miedo, la ansiedad y la confusión frente a un aula transformada y sin instrucciones claras. El temor a ser regañados, el desconcierto por no saber qué se esperaba de ellos y el impulso de explorar libremente estuvieron en tensión constante. Fue justamente esa ortopedia internalizada la que les impidió, en un primer momento, entregarse al juego espontáneo.

La reflexión pedagógica que surge de esta experiencia apunta al tipo de relaciones que construimos con nuestros estudiantes. En este sentido, Maturana (s.f.) nos recuerda que

Toda relación de obediencia es una relación de negación de la autonomía, es una relación de dominación, y lo que importa en la educación es la autonomía, no la obediencia. Entonces si yo quiero educar para la democracia tengo que generar un espacio donde se cultive la autonomía y no la obediencia. (p.80)

Desde esta perspectiva, lo vivido en la instalación nos desafía a revisar críticamente nuestras propias prácticas docentes: ¿estamos generando espacios que propician la autonomía o seguimos reforzando estructuras de control y obediencia? Apostar por una pedagogía que favorezca la autonomía implica no solo modificar el uso del espacio, sino también repensar las condiciones y los vínculos que se establecen para ello.

Analizar-nos una oportunidad para volver sobre el sentido: aprendizajes de una maestra en formación diseñando instalaciones artísticas

En la segunda instalación, *mapeando mis sentires* tenía como propósito provocar interacciones que invitaran a los niños y niñas a pensar en su hogar y, desde esa evocación personal, intervenir el espacio libremente con elementos que les resultaran significativos. Partimos del reconocimiento de que las instalaciones artísticas son narrativas vivas: cuentan historias, generan lecturas y ofrecen pistas tanto de lo que logran provocar como de lo que no. En este caso particular, la instalación no suscitó las interacciones esperadas. Los estudiantes se dispersaron y comenzaron a realizar otras actividades, como jugar triqui sobre el papel kraft dispuesto en el suelo.

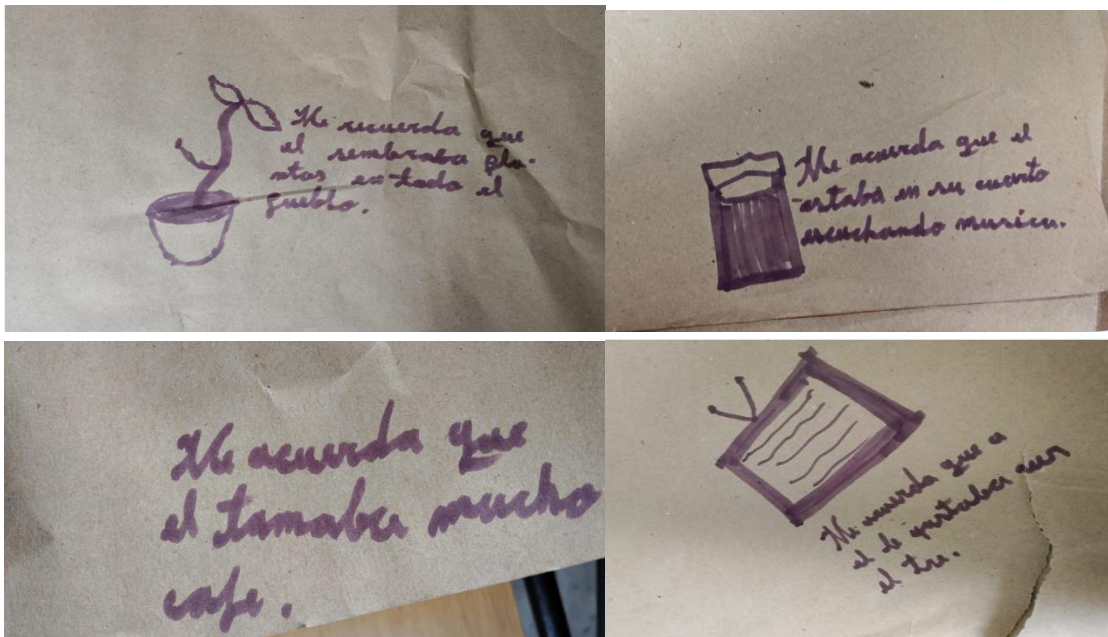
Figura 39: Otra mirada



Fuente: Elaboración propia

A pesar de ello, fue posible identificar un caso significativo. Uno de los estudiantes, Esteban Rojas, logró conectarse profundamente con el sentido de la instalación. En sus registros mencionó a una figura masculina que asocio con el café que habíamos dispuesto para que evocara la cocina. Escribió “*me recuerda que él tomaba mucho café*”, lo que evidenció una conexión emocional auténtica con el material propuesto.

Figura 40, 41, 42 y 43: Mi abuelo

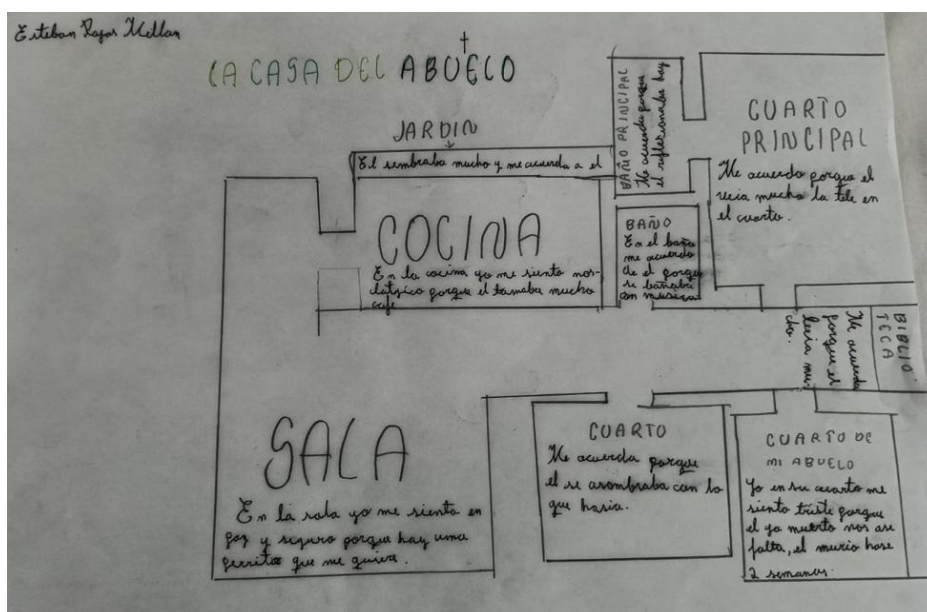


Fuente: Elaboración propia

En sus registros se puede observar cómo habla sobre una figura masculina; por ejemplo, en la instalación, cuando dispusimos café, esperábamos que lo relacionaran con la cocina. Fue así como Esteban escribió : “*me recuerda que él tomaba mucho café*”.

Para las devoluciones, habíamos planeado que los estudiantes realizaran un mapa emocional de su hogar. Sin embargo, la mayoría entregó una especie de planos o representaciones espaciales sin carga simbólica ni emocional, a excepción nuevamente de Esteban, quien representó la casa de su abuelo fallecido. Su mapa reflejaba una vivencia afectiva significativa que no habría emergido sin el espacio ofrecido por la instalación. Este hallazgo refuerza la idea de que la escuela, como plantea Hernández (2023), “va más allá de su función educativa al convertirse en una organización social que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, destacando la importancia de una conexión consciente con el entorno” (p. 10). Reconocer estos vínculos es crucial para comprender lo que puede estar detrás de ciertos comportamientos en el aula. En el caso de Esteban, solía mostrarse apartado del grupo, obediente pero emocionalmente distante. La experiencia nos permitió comprender que estas actitudes estaban atravesadas por un duelo no nombrado.

Figura 44: Casa del abuelo



Aunque la instalación no logró generar el efecto deseado en la mayoría, se convirtió en una narrativa de aprendizaje clave para nosotras. Esta experiencia nos permitió ajustar y repensar nuestras decisiones metodológicas y de diseño para futuras instalaciones. A diferencia del diseño de un taller, donde se puede prever cada momento con cierto detalle, en una instalación artística se debe respetar la autonomía del estudiante, lo que nos enfrentó a un escenario menos familiar para nosotras como maestras en formación.

Desde la teoría del aprendizaje experiencial de Dewey (1938), comprendimos que no se trata simplemente de realizar actividades, sino de reflexionar sobre ellas, reajustar procedimientos y construir aprendizajes pedagógicos significativos. Planear esta instalación fue un desafío que nos sacó de nuestra zona conocida. Nos enfrentamos a una práctica nueva, sin experiencia previa, que sin embargo marcó de manera significativa nuestro proceso de formación.

En coherencia con el planteamiento de Dewey, realizamos una autoevaluación de los factores que influyeron en que los resultados no fueran los esperados. Identificamos, por ejemplo, que el limitado bagaje teórico y práctico sobre instalaciones nos llevó a subestimar aspectos logísticos clave como el tiempo de montaje. Intentamos organizar el espacio durante el descanso de los estudiantes, pero el tiempo no fue suficiente: los cubiertos que debían colgar del techo no pudieron instalarse, y la disposición del mobiliario tampoco se logró como se había planeado.

Además, comprendimos que el diseño y ambientación del espacio deben permitir que la instalación hable por sí misma y provoque interacciones sin necesidad de instrucciones directas. Todos estos aprendizajes fueron tenidos en cuenta para la siguiente instalación. Solicitamos a la rectora de la institución un espacio para el montaje de las instalaciones

artísticas y fortalecimos el enfoque investigativo de nuestra propuesta, lo cual permitió un avance importante en términos de diseño y pertinencia.

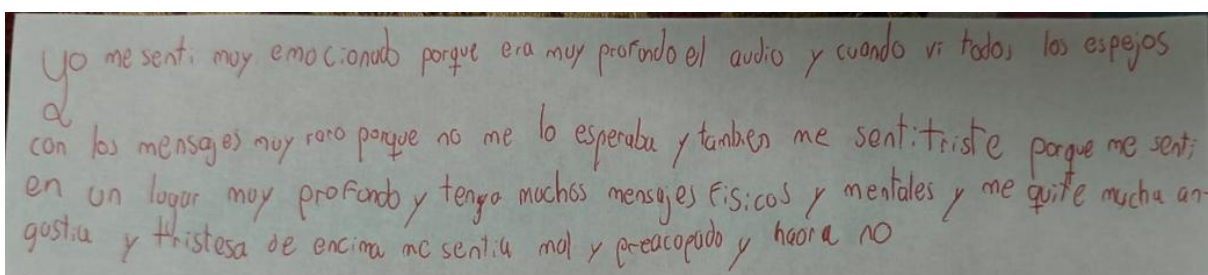
Arte y cuidado: una urgencia que se pide a gritos

En la tercera instalación, *lo que el espejo no calla* fue especialmente significativa tanto para nosotras como para los niños y niñas, e incluso para la rectora de la institución, Alba Orozco.

A partir del "error" cometido en la instalación anterior, se desencadenaron aprendizajes importantes que fortalecieron nuestra comprensión conceptual y práctica sobre las instalaciones artísticas.

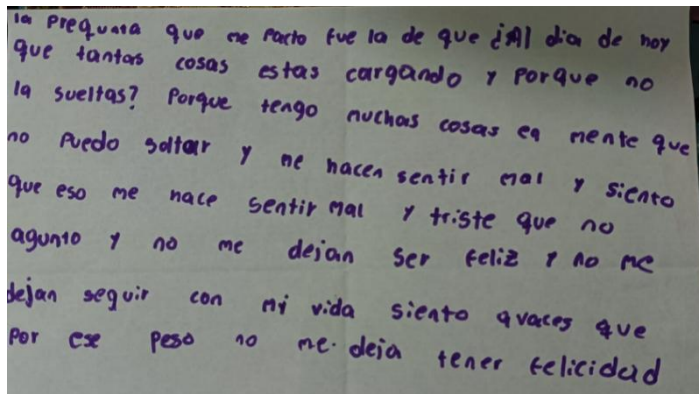
Durante la interacción, los estudiantes mostraron una gran disposición, recorrieron el espacio, leyeron las preguntas, interactuaron con los espejos e intervinieron activamente la instalación. Esta vez, decidimos que fueran los grupos 401 y 402 quienes determinaran el tiempo de permanencia, lo cual funcionó muy bien. La rectora ingresó durante el desarrollo de la actividad y, sin necesidad de invitación, se involucró espontáneamente, tomó fotografías y compartió su impresión con nosotras: *“Me parece maravilloso, si quieren me avisan y yo les mando todos los cursos para que vayan rotando”*. Esta reacción fue muy significativa, ya que evidenciaba el cumplimiento de uno de nuestros objetivos específicos (mostrar otra concepción de arte a la comunidad educativa).

Figura 45: Emocionado



Fuente: *Elaboración propia*

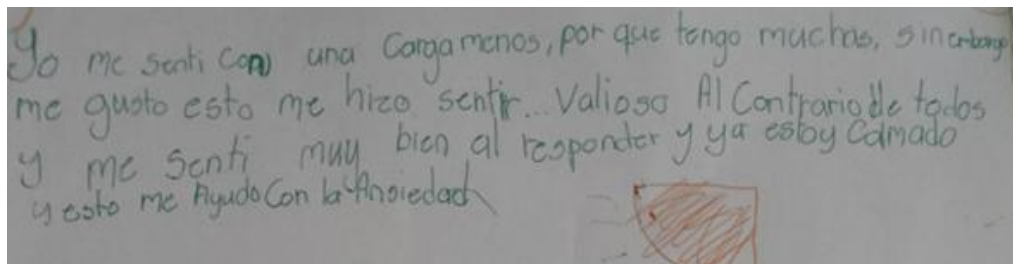
Figura 46: Mis interrogantes



la pregunta que me raro fue la de que día de hoy
que tantas cosas estas cargando y porque no
la sueltas? porque tengo muchas cosas en mente que
no puedo soltar y me hacen sentir mal y siento
que eso me hace sentir mal y triste que no
agunto y no me dejan ser feliz y no me
dejan seguir con mi vida siento a veces que
por ese peso no me deja tener felicidad

Fuente: Elaboración propia

Figura 47: Soy valioso



yo me senti con una carga menos, por que tengo muchas, sin embargo
me gusta esto me hizo sentir... Valioso Al Contrario de todos
y me senti muy bien al responder y ya estoy calmado
y esto me ayudo con la ansiedad

Fuente: Elaboración propia

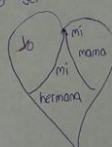
En cuanto a los niños y niñas, la instalación tuvo un fuerte impacto emocional. Sus devoluciones escritas reflejaron tristeza, ansiedad, preocupación, miedo y alivio. Un estudiante se refirió al audio como “*muy profundo*” y confesó sentirse “*triste y raro*” al ver los espejos, reconociendo una carga de mensajes “*físicos y mentales*” que le generaban angustia. Otro expresó que tenía “*muchas cosas en mente que no puedo soltar*”, lo cual le impedía “*tener felicidad*”. Uno más se sintió con “*una carga menos*”, “*calmado*” y “*valioso*”, demostrando que la experiencia propició una resignificación emocional y punto de partida en los procesos de construcción de identidad.

Figura 48. 49, 50 y 51: Mis sentires

Esta actividad me significa mucho
 que, con todas las preguntas
 me hizo reflexionar que por que
 lo no me hablo o no tengo tiempo
 para mi, etc... mis preguntas favoritas
 fueron: ¿Por que te digo te quiero
 a los demás y a mi no?
 Que veo en los demás que
 en mi no?
 Valeria
 Valeria

ATT: Yo

yo senti algo que no puedo explicar no se y la pregunta es que no me
 gusta demis de mi físico y que no lo aceptas y es mi culpa
 eso no me gusta trato y trato de aceptarlo pero no puedo
 y eso me duele, me gusta esta actividad porque fue muy
 significativa, me duele tambien la pregunta tienes algo
 guardado dentro de mi, esque
 cuando yo opino voy a ser
 no puedo ser yo
 yo
 Quiero sentirme bien quiero ser fuerte y superar todo lo que me
 duele todo lo que siento que quiero soltar mis miedos o mis
 angustias
 y Perdon a mi por ser asi con mi hermana mi familia te
 Perdon ser



Hola te digo que has sido muy fuerte al
 soportar tanto después de como te han tratado
 sabiendo que lo que hacen ellos lo hacen sin
 una conciencia.
 Puedes mejorar en tu actitud con tu familia
 para mejorar, ohajala tya en el futuro sera
 mejor.

Me senti mal al ver que todo lo que preguntaron yo me lo pregunto todo el tiempo
 me hizo reflexionar que no estoy feliz en el colegio por como me tratan etc...
 No se como todas las preguntas me llegaron al corazón creo porque me identifico
 con ellas o porque simplemente me las hago siempre o por el simple echo de como me
 tratan mal.
 A veces desearia no existir eso fue una respuesta de una de tantas preguntas.
 Yo debo irme del pais y quonadie me conozca para que no sepan lo que he echo. (respuesta
 dudosa)

Fuente: Elaboración propia

Sus devoluciones que para este caso específico fueron escritas también revelan sentimientos de soledad, como lo sugiere Gonzaga-López, Valdez-Medina y Aguilar-Montes de Oca (2016): “Cuando los niños se sienten abandonados, también se consideran incomprendidos, apartados, solos, tristes, rechazados y creen que a otros les molesta su forma de ser” (p. 84). Frases como “a veces desearía no existir” o “no estoy feliz en el colegio por cómo me tratan”

nos interpelan profundamente desde nuestro lugar como educadoras infantiles. Tal como indica Vázquez (2009), “la práctica del cuidado surge del reconocimiento de la vulnerabilidad del otro, no de la obediencia a unos principios prescriptivos” (p. 49). Esto nos lleva a repensar las formas de relacionarnos con los niños y las niñas y la importancia de construir vínculos desde el afecto y el reconocimiento.

El lugar de la maestra en la instalación artística

Para la cuarta instalación *luces y sombras un viaje interior*, decidimos participar en calidad de espectadoras, pues analizando nuestro rol en las primeras instalaciones pudimos constatar que nosotras mismas nos desdibujamos, es decir, en el marco de respetar y dar un espacio para que la población participante tuviera momentos de autonomía, limitamos nuestro lugar, pues nos hacíamos a un lado a observar y estar atentas ante cualquier eventualidad. Esto nos llevó a cuestionar : ¿cuál es el lugar de la educadora infantil en este tipo de propuestas artísticas?.

En respuesta a ello participamos en esta instalación, en un primer momento dejamos que los niños y las niñas intervinieran, en el grupo 402 apenas llegaron se sentaron alrededor de la tela blanca, mientras que en el grupo 401 intervinieron las proyecciones del video beam, por ello dejamos pasar unos minutos. Luego, cuando todos estaban sentados y leyendo las preguntas, una de nosotras tomó una de ellas y empezó a leerla en voz alta y a responderla, y así hizo cada una. Fue muy grato percibir como los niños y las niñas se interesaban por lo que estábamos hablando, teníamos la atención completamente y así sucesivamente muchos empezaron a compartir sus experiencias emocionalmente cargadas. Valeria compartió lo siguiente: “*Odio crecer, porque la varita de la felicidad a medida que uno va creciendo va disminuyendo, los adultos no son felices*”. Luego dijo que se sentía orgullosa de sí misma porque a su corta edad sufría de depresión, pero la estaba superando. Mientras cada uno

compartía desde su sentir lo que deseara, el ambiente se tornó con muchos sentimientos encontrados, pues muchos empezaron a llorar, al recordar aquellas cosas que les dolían, reflexionaban sobre temas como la muerte, el abandono, abusos y personas que extrañaban. Algunos, al notar esto, empezaron a abrazarse como gesto de empatía, así mismo con nosotras. Algunos niños y niñas se desbordaron emocionalmente, por tanto, fue necesario contar con el apoyo de la trabajadora social para acompañar estas crisis emocionales.

A raíz de esta experiencia, comenzamos a comprender que nuestro rol como educadoras infantiles dentro de una instalación está directamente relacionado con la mediación. Si bien participamos activamente en esta obra, también entendimos que, incluso si no hubiésemos intervenido de la misma manera, nuestro lugar no era mantenernos al margen como simples observadoras, sino mediar, incluirnos en el espacio, potenciar situaciones significativas y acompañar los procesos. Ser mediadoras implica estar presentes, intervenir cuando sea necesario, hacer preguntas, apoyar, y sostener los vínculos. Como lo señala Hernández (2023), “Esta conexión ética sienta las bases para la construcción de proyectos de vida significativos, influyendo en las elecciones, relaciones y contribuciones futuras de los niños a la sociedad” (p. 10).

En este tipo de experiencias, el reconocimiento del otro se vuelve central para fomentar relaciones de cuidado, no desde discursos genéricos sobre la diversidad, sino desde una vivencia real de la alteridad. Crespo (2019) resalta que reconocer al "otro" en la infancia es esencial para desarrollar relaciones éticas y significativas. Además, introduce el "rostro" como esa presencia viva que nos interpela.

Figura 52: Circulo de emociones



Fuente: Elaboración propia

Cuando se reclama autoridad

En la quinta instalación, *pinceladas de catarsis* fue especialmente interesante observar lo que cada estudiante decidió hacer con sus cartas. Mientras algunos las incorporaron a la instalación, otros optaron por arrugarlas, pisarlas, enterrarlas o romperlas. Cada acción, cargada de simbolismo, expresaba una forma única de relacionarse con sus emociones y con el espacio creado.

Figura 53: Soltando mis emociones



Fuente: *Elaboración propia*

La interacción con las pinturas también resultó significativa, en parte porque no es habitual que los estudiantes salgan del aula, salvo para clases de educación física. Esta fue la única instalación realizada al aire libre, lo que la dotó de un carácter especial, pero también presentó ciertos retos. Por ejemplo, las preguntas que planeábamos colocar en el suelo como elementos detonantes fueron llevadas por el viento, por lo que debimos leerlas previamente a los niños y las niñas antes de que ingresaran al espacio.

Figura 54: *La pintura emocional*



Fuente: *Elaboración propia*

Otro reto importante surgió al finalizar la instalación artística. Al estar habituados a recibir instrucciones precisas y a comportarse de manera obediente, la apertura de un espacio con estas características trajo consigo el riesgo de que algunos estudiantes se desbordaran. La dinámica al aire libre hizo que se dispersaran, lo cual dificultó recuperar la atención del grupo. Como señalan Chaux, Daza y Vega (s.f.):

Las normas y los acuerdos contribuyen al cuidado en el aula, especialmente, cuando los estudiantes mismos han participado en su definición. Si las normas y los acuerdos han sido previamente definidos por otros (sean adultos u otros estudiantes), es muy probable que los estudiantes no se apropien de ellas y las consideren externas e impuestas. (p.13)

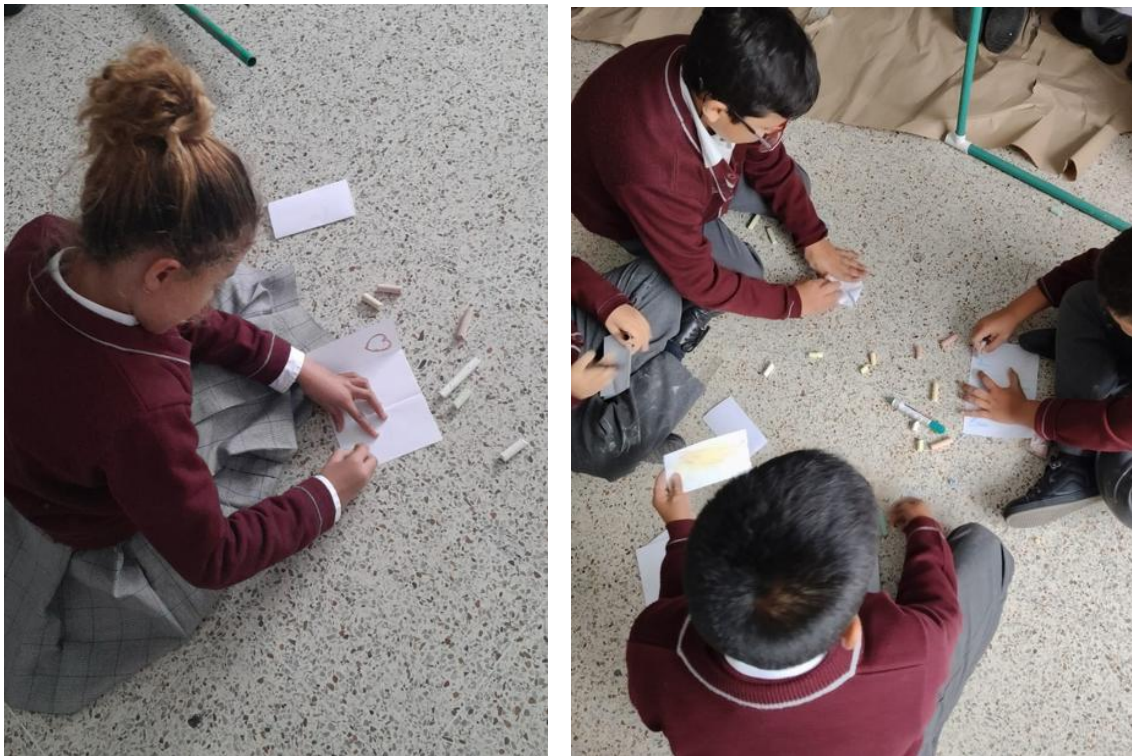
Desde esta perspectiva queremos enmarcar nuestra reflexión pedagógica. Reconocemos que las normas son necesarias, pero consideramos fundamental que estas emerjan de procesos colectivos, y no desde la imposición, como ha sido el caso de los grupos 401 y 402. Cuidar no implica la ausencia de normas; por el contrario, es a partir de acuerdos construidos en conjunto que pueden generarse relaciones asertivas y vínculos afectivos sólidos.

La experiencia nos mostró que los niños y niñas de los grupos 401 y 402 dependen de figuras de autoridad. Cuando no hay una presencia clara, se pierde el control, tanto en lo conductual como en lo emocional. A esto se le suma la falta de espacios para expresar lo que sienten, sumada a la represión emocional, que tiene consecuencias profundas que afectan la convivencia de todo el grupo.

El lugar del juego en la básica primaria y en la instalación artística

En la sexta instalación *entre sobres y sentires*, al ser la última, se retomó el mismo formato de la primera. Desde las interacciones que se generaron, esta instalación se configuró como un espacio para que los niños y las niñas se escribieran cartas de amor, también se escribían mensajes de afecto entre amigas e incluso manifestaban apoyo ante las problemáticas de sus compañeros más cercanos. Estalayo, Hernández, Lozano y Sancho (2022) definen la pedagogía de los cuidados como “aquella que crea las condiciones y posibilita las estrategias, los métodos de enseñanza y aprendizaje para que los seres humanos aprendan a cuidar movilizados desde el ejercicio ético” (p. 6).

Figura 55 y 56: Cartas y expresión



Fuente: *Elaboración propia*

Un elemento transversal a todas las instalaciones fue el juego, resulta impensable concebir a los niños y niñas separados de este, ya que constituye una forma esencial de relacionarse con el mundo. Sin embargo, desde una mirada pedagógica, notamos que el juego suele recibir una atención privilegiada en la educación inicial, pero en la básica primaria comienza a desdibujarse, como si al crecer los niños dejaran de tener derecho a jugar.

En este sentido, las instalaciones artísticas se constituyeron, aunque no fue nuestro enfoque investigativo, en escenarios de juego. Como señala el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014): “El juego, entonces, hace parte vital de las relaciones con el mundo de las personas y el mundo exterior, con los objetos y el espacio” (p. 14). La naturaleza innata del juego en la infancia se manifestó espontáneamente en estos espacios. Esto fue especialmente evidente en *Sensaciones que evocan emociones*, *Pinceladas de catarsis* y *Entre sobres y sentires*, donde el juego surgió como forma de exploración y expresión emocional.

En otras instalaciones también se dio lugar al juego, aunque en formas distintas. En *Mapeando mis sentires* se desarrollaron juegos simbólicos sobre el papel, en *Luces y sombras: un viaje interior*, los niños interactuaron con el video beam, proyectando y manipulando sombras y en *Lo que el espejo no calla*, los juegos giraron en torno a la manipulación de los espejos. Todo esto evidencia la importancia de valorar y preservar el juego como un lenguaje expresivo fundamental. Como afirma nuevamente el MEN (2014): “Así mismo, desde la perspectiva personal, el juego les permite a las niñas y a los niños expresar su forma particular de ser, de identificarse, de experimentar y descubrir sus capacidades y limitaciones” (p. 14).

Figura 57 y 58: *Sobres que hablan*



Fuente: *Elaboración propia*

La mirada desde las directivas

Para finalizar este apartado, queremos hacer referencia a una entrevista que se le realizó a la rectora Alba Luz Orozco. Las preguntas que orientaron este momento fueron: ¿Qué concepción de arte encontraste en el proyecto que realizamos?, ¿Crees que es importante

brindar espacios en la institución de expresión emocional para los niños? ,¿Qué impacto crees que tienen esos espacios en su desarrollo?, ¿Qué aspectos del proyecto te parecieron más significativos o innovadores?, ¿Te gustaría que este tipo de experiencias artísticas fueran permanentes en la institución? ¿Por qué? Y ¿Podrías darnos una valoración cualitativa del proyecto que realizamos desde tu rol como directiva?

Queremos destacar que, desde su mirada, las instalaciones artísticas fueron recibidas de buena manera, como lo indica:

Bueno la concepción de arte me pareció un ejercicio pertinente para los niños de grado cuarto donde realizaron el trabajo, con ellos pude evidenciar que a partir a veces de cosas abstractas ¿sí?, de cosas que no tienen a nivel artístico una definición como tal, los niños pueden explorar diferentes maneras de expresarse a través de las emociones de los sentimientos a través de la realidad en la que viven pueden libremente expresar su aprendizaje de una manera distinta (A. Orozco, comunicación personal, 5 de mayo de 2025)

Esta reflexión se articula con lo planteado en el capítulo siete del marco teórico, donde se afirma que no existe una definición universal de instalación artística. Desde lo abstracto, se pueden generar espacios potentes de expresión en los que cada niño y niña resignifica su experiencia desde lo emocional, lo corporal y lo simbólico. La rectora también destacó como un acierto el haber sacado a los estudiantes del aula convencional, lo que propició una forma más libre y voluntaria de participación. De la misma manera, hizo un reconocimiento a la propuesta, pues indicó que

creo que el mismo hecho de la forma artística en que lo desarrollaron es una forma innovadora ¿sí?, sacarlos del aula llevarlos a otro espacio organizado y que ellos encontraran algo diferente les llamó mucho la atención ¿sí? y se abren a explorar y a

comentar de una manera distinta ¿Sí? entonces la organización, el hecho de cómo estuvo por ejemplo la actividad con los sobres decorada hizo que los niños pues les llamara la atención otra forma de poder ser expresar ¿sí? lo mismo cuando realizaron la actividad con los espejos entran y dicen no, lo importante no es el espejo para uno es la retrospección de uno mismo ¿no?. Entonces ellos al hacer el ejercicio les permitía pensar y reflexionar. Entonces es un ejercicio que me pareció desde el hecho en cómo lo configuraron les llamaba mucho la atención y ese impacto les generaba a ellos emociones sentimientos o les invitaba a pensar y a reflexionar sobre para que estaban ahí (A. Orozco, comunicación personal, 5 de mayo de 2025)

Sus palabras evidencian una comprensión profunda de uno de los rasgos esenciales de la instalación, su carácter metafórico y abierto a múltiples interpretaciones. Cada niño y niña resignifica la experiencia desde su subjetividad, y el componente estético se convierte en un vehículo para el pensamiento reflexivo. Finalmente, la rectora expresó su gratitud por el desarrollo del proyecto, reconociendo su valor para el fortalecimiento de la dimensión emocional y para la apertura hacia experiencias artísticas no convencionales dentro del ámbito escolar.

10. Conclusiones y recomendaciones

La Utopía

La utopía está en el horizonte,
me acerco dos pasos,
ella se aleja dos pasos.
Camino diez pasos y el horizonte
se corre diez pasos más allá.
Por mucho que yo camine,
nunca la alcanzaré.
¿Para qué sirve la utopía?
Para esos sirve: para caminar.
(Eduardo Galeano)

Este apartado presenta las conclusiones en relación con la pregunta investigativa formulada y los objetivos trazados, así como algunas recomendaciones para futuras investigaciones que aborden las categorías centrales de esta propuesta pedagógica.

Los hallazgos permiten afirmar que las instalaciones artísticas se configuraron como espacios genuinos de expresión emocional para los niños y niñas de grado cuarto. La emocionalidad estuvo transversalmente presente en cada uno de los ofrecimientos realizados, y las instalaciones se constituyeron en escenarios seguros, sensibles y significativos. Los estudiantes reconocieron estos espacios como propicios para expresar aquello que, desde la cotidianidad del aula tradicional, les resulta difícil comunicar. Este reconocimiento resignificó el espacio escolar, favoreciendo su bienestar y promoviendo un desarrollo más integral, donde la dimensión emocional y socioafectiva tuvo un lugar visible y valorado.

A lo largo del proceso se llevó a cabo una investigación rigurosa, que permitió una apropiación progresiva de los conceptos relacionados con las instalaciones artísticas, impactando directamente la práctica pedagógica con los grupos 401 y 402. Las propuestas permitieron a los estudiantes experimentar el arte desde una perspectiva cercana, participativa

y emocional. Las instalaciones se convirtieron en espacios vivos de interacción, exploración y transformación subjetiva; lugares de conexión con el cuerpo, con los otros, con el entorno escolar y, sobre todo, consigo mismos, en procesos que también fortalecieron la construcción de identidad.

En cuanto a la percepción institucional del arte, se evidenció un cambio importante. El arte fue entendido no como una práctica aislada o restringida a ciertos espacios, sino como una experiencia abierta, sensible y transformadora que puede acontecer en cualquier rincón de la escuela. La rectora reconoció que las instalaciones artísticas, al no ser convencionales, generan otro tipo de interacciones que raramente se dan en la lógica escolar. Asimismo, los estudiantes de 401 y 402 manifestaron que nunca antes habían vivenciado este tipo de experiencias artísticas, lo cual da cuenta del valor de haberles brindado esta posibilidad.

Los análisis y reflexiones surgidos muestran que las experiencias generaron conexiones emocionales profundas. Los niños y niñas lograron identificar, nombrar y compartir sus emociones; se dio lugar a la emergencia de relatos personales, recuerdos familiares y reflexiones colectivas. Estos espacios permitieron momentos de introspección y autoexploración que trascendieron la experiencia estética para convertirse en aprendizajes significativos relacionados con su subjetividad, identidad y autoconcepto, desde una mirada consciente y poco común en las dinámicas escolares habituales.

De este proceso emergió un saber pedagógico nutrido por el saber de experiencia, el saber teórico y el saber didáctico. Llevar a cabo las intervenciones en el aula fue un reto enriquecedor. Fue necesario atravesar tensiones, adaptar lo planeado y sostener la propuesta frente a miradas que, inicialmente, percibieron el proyecto como caótico. Sin embargo, con el tiempo, docentes y directivos reconocieron el valor de lo vivido y comprendieron el impacto que estas experiencias dejaron en los niños y niñas. Las instalaciones, aunque no

escolarizadas en el sentido convencional, se consolidaron como espacios valorados por los propios estudiantes.

Esta experiencia también fue clave en nuestra formación como maestras. Nos permitió repensar nuestro rol docente, comprendiendo el arte como un puente hacia los sentires y las expresiones profundas de la infancia. Entendimos que construir saber pedagógico no se trata de acumular teoría, sino de mantener una coherencia entre el discurso pedagógico y la práctica situada. Esta vivencia nos marcó de manera significativa, y reafirmamos el compromiso de seguir apostando por prácticas sensibles que transformen los escenarios educativos y las vidas de quienes los habitan.

Finalmente, entendemos que este proceso investigativo no es un punto de llegada, sino un punto de partida. Resulta necesario que se sigan desarrollando investigaciones que indaguen por las instalaciones artísticas vinculadas a la emocionalidad. Aún hay pocos trabajos que aborden de manera profunda estas categorías, y es fundamental seguir ampliando el campo. Recomendamos fortalecer el trabajo en equipo, ya que el diseño y montaje de las instalaciones requiere del acompañamiento de un otro. Asimismo, es esencial dar lugar a que los propios niños y niñas construyan instalaciones, pues estas experiencias potencian su desarrollo integral y se configuran como auténticos procesos de catarsis, creación y transformación.

Bibliografía

Abad, J., & Ruiz de Velasco, Á. (2014). *Instalaciones artísticas y educación: Espacios de creación y aprendizaje en la infancia*. Ediciones Morata.

Adorno, T. W. (2011). *Educación para la emancipación*.
<https://socioeducacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/adorno-theodor-educacion-para-la-emancipacion.pdf>

AMEI. (2023). *Proyectos de innovación docente en educación infantil: Instalaciones artísticas en patios escolares*. Universidad de Valladolid.

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81–96.
<https://doi.org/10.18273/revuni21n1-202011327>

Arango Arango, J. C. (2020). Actitud y academia en tiempos de pandemia.

Ariza Tarazona, M. E., Díaz Bolívar, M. A., & Mendoza Machado, K. S. (2022). *El arte como posibilidad para la expresión emocional de la infancia* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].

Bilbao Ariztimuño, K. (2016). *Emociones políticas: La propuesta filosófica de Martha Nussbaum*.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95–114. Universidad de Zaragoza.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.

Bourriaud, N. (1998). *Estética relacional*. Les Presses du Réel.

Burga Yuy, C. E. (2018). *La pedagogía del cuidado de Nel Noddings y la construcción de la identidad de adolescentes de una escuela pública* [Tesis de licenciatura]. Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

Chaux, E., Daza, B. C., & Vega, L. (s.f.). *Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa*. Universidad de los Andes.

Chavarría, J. (2020). Instalaciones artísticas: El espacio significado. *Fundació Universitat Oberta de Catalunya (FUOC)*. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/legalcode.es>

Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Universidad de Valencia.

Colegio Minuto de Dios Siglo XXI. (2024). *Proyecto Educativo Institucional: PEI Siglo XXI 2024*.

Commins, I. (2009). *Filosofía del cuidar*. EPub.

Crespo, E. (2019). Un enfoque social sobre las emociones. *Cahiers de Psychologie Politique*, (34). Recuperado de <https://cpp.numerev.com/articles/revue-34/1445-un-enfoque-social-sobre-las-emociones>

De Vincenzi, A. (2009). La práctica educativa en el marco del aula taller. *Revista de educación y desarrollo*, 10, 41–46.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia* (J. Claramonte, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1934).

Dévora Luis, M., & Hernández Carballo, M. (2018). *La educación emocional a través del arte* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid].

Estalayo Bielsa, P., Hernández Hernández, F., Lozano Mulet, P., & Sancho Gil, J. M. (2022). Ética y pedagogías de los cuidados en escuelas de Barcelona: Posibilidades, cuestionamientos y resistencias.

Esteban, M. A. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Revista Educación y Humanismo*, 17(29), 123–135. <https://doi.org/10.17081/eduhum.17.29.780>

Gonzaga-López, M. G., Valdez-Medina, J. L., & Aguilar-Montes de Oca, Y. P. (2016). Soledad en niños. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 5(9), 81–94. <https://www.facico-uaemex.mx/2018-2022/sitio/descargas/revista/no09.pdf#page=82>

Gutiérrez Gómez, A. C. (2009). *La instalación en el arte contemporáneo colombiano*. Universidad de Antioquia.

Lapolla, P., Mucci, M., & Arce, M. A. (2016). *Experiencias artísticas con instalaciones: Trabajos interdisciplinarios de simbolización y juego en la escuela infantil*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Larrosa, J. (2004). Experiencia (y alteridad) en educación. En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (3.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.

López Aguayo, J. (2015). *Instalaciones artísticas de interacción: El espacio de la metáfora* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Repositorio Digital de la UB.

Martín, C., & Durán, S. (2016). Diseño de Ambientes para el juego: práctica y reflexión en Educación Infantil. *RELAdeI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(1), 84–95. <http://www.reladei.net>

- Martín Arranz, A. (2018). *Arte y emociones en el aula de Educación Infantil. El proyecto “EmpapArte de emoción”* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid].
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El arte en la educación inicial*. Panamericana Formas e Impresiones S.A.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *Orientaciones pedagógicas para la educación inicial*. Panamericana Formas e Impresiones S.A.
- Murillo, A. (2017). ¿Qué es innovación educativa? *Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey*. <https://observatorio.tec.mx/edunews/innovacion-educativa?platform=hootsuite>
- Nieto Castiblanco, S. (2022). *Instalaciones artísticas efímeras* [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Ospina Villalba, G. (2016). La biblioteca: un lugar para compartir el ritual de la lectura en voz alta. En *El libro álbum: experiencias de creación y mundos posibles de la lectura en voz alta* (pp. 225–241). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Pascual González, N. (2020). *Instalación artística de luz negra en educación infantil: La experimentación a través del juego* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad del País Vasco].
- Pazmiño, M. B. (2019). El arte en el desarrollo emocional. *Revista Para el Aula*, (29), 18–20.
- Poveda Villanueva, Y. L., & Triana Jiménez, A. M. (2022). *Propuesta pedagógica EmociónArte: Reconocimiento de las emociones por medio del arte* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Pozo Velasco, Á. (2023). *Instalaciones artísticas en su dimensión educativa* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid].
- Rubio Gorrochategui, L., & Riaño Galán, M. E. (2019). Arte y Educación: Instalaciones en el aula de Infantil. *Revista d’Innovació Docent Universitària*, 11(5), 54–64.
- Tejada Díez, M. J., Palacios Domínguez, C., Laseca Cosín, A., Berzosa, S. E., Barrasa Ruiz, M., & Arancón García de Olano, D. (s.f.). *Propuestas de arte contemporáneo para la educación infantil*. CEIP San Prudencio.
- Tobón Cossio, J. C. (2020). La autobiografía lectora: una herramienta para la construcción de sentido en el quehacer docente. *Ciencias Sociales y Educación*, (17), 163–173. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a8>
- Valero, E. C., & Rodríguez, L. (2022). La performance, instrumento transversal de enseñanza y aprendizaje. Narración de una experiencia transformadora con alumnado de 4º de

Educación Primaria. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, 13, 141–151.
<https://doi.org/10.7203/eari.13.22997>

Valero Jiménez, O. L. (2019). *La expresión artística como experiencia en el aula*.
Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Vázquez Verdera, V. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*. Universitat de València, Servei de Publicacions.

