

## INFORMACIÓN GENERAL

Elemento	Detalle
Título del proyecto	El maestro y su retorno al devenir-infancia.
Autor(a)	Maria Alejandra Manosalva Noy
ID	1026293740
Correo electrónico	alejandranoy96@gmail.com
Programa académico	Maestría en Educación
Línea de énfasis o profundización	Educación, sociedad y culturas.
Tipo de proyecto	Investigación
Nombre del asesor	Sabas Bustamante
Nombre del co-asesor	Humberto Sánchez
Fecha de presentación	2025

El maestro y su retorno al devenir-infancia.

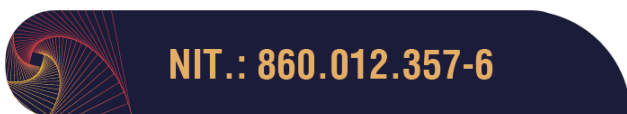
María Alejandra Manosalva Noy

Maestría en Educación

Sabas Bustamante

Universidad Santo Tomás

Diciembre 05, 202



**SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ:** (601) 587 87 97  
**CAMPUS MEDELLÍN:** (604) 234 10 34  
**SECCIONAL BUCARAMANGA:** (607) 698 58 58  
**SECCIONAL TUNJA:** (608) 744 04 04  
**SECCIONAL VILLAVICENCIO:** (608) 661 43 61

## RESUMEN

En instituciones de Educación Inicial de Bogotá, las expresiones artísticas se desarrollan desde la preocupación del maestro por mantener el orden y la limpieza en el aula de clase, afectando la motivación del docente y haciendo que las experiencias libres y espontáneas se vean limitadas. De aquí surge la necesidad de comprender el arte en la práctica educativa.

El objetivo fue analizar cómo dichas expresiones hacen que el maestro retorne a su devenir-infancia, permitiéndole la reflexión constante a su praxis, también se quiso reconocer las barreras de las instituciones que observan el arte desde una mirada instrumentalizada. La pregunta central de la investigación, indagó cómo a pesar de los condicionamientos institucionales, la experiencia artística en el aula transforma la subjetividad del maestro.

La investigación se desarrolló por medio de un enfoque cualitativo y socio-crítico a través de un estudio de caso, participaron cinco maestros de educación inicial en Bogotá, los cuales compartieron sus experiencias mediante entrevistas semiestructuradas. El análisis se realizó analizando el contenido temático, con codificación inicial y axial, de aquí surgieron las categorías emergentes que determinaron la interpretación.

Los resultados del estudio evidencian que las prácticas artísticas abren espacios mucho más flexibles, donde los maestros y los niños pueden expresarse con mayor libertad; los docentes se reconocen como sujetos creativos y no sólo como ejecutores. Los maestros reflexionan sobre que los niños muestran más autonomía cuando pueden explorar con materiales y movimientos sin temor al desorden o a la corrección. Los maestros retornan a su devenir-infancia, con actitudes de apertura, curiosidad y asombro, esto impulsa además las reflexiones sobre sus propias prácticas y las tensiones con las instituciones.

El estudio brinda una mirada sobre cómo el arte incide en la subjetividad docente y en la construcción de prácticas más sensibles, también aporta elementos para fortalecer la formación de maestros desde la exploración y la experiencia estética e invita a repensar el acompañamiento institucional en la Educación Inicial.

**PALABRAS CLAVE (3):** *Devenir-infancia, educador infantil, arte.*



**SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ:** (601) 587 87 97  
**CAMPUS MEDELLÍN:** (604) 234 10 34  
**SECCIONAL BUCARAMANGA:** (607) 698 58 58  
**SECCIONAL TUNJA:** (608) 744 04 04  
**SECCIONAL VILLAVICENCIO:** (608) 661 43 61

## ÍNDICE

Introducción

### 1. Capítulo I. Planteamiento del problema

1.1 Descripción de la problemática.....	1
1.1.2 Pregunta problema.....	2
1.2 Objetivos de investigación.....	3
1.2.1 Objetivo general.....	3
1.2.2 Objetivos específicos.....	3
1.3 Antecedentes.....	4
1.4 Justificación.....	6

### 2. Capítulo II. Marco teórico

2.1 Sistemas dominantes y control escolar.....	8
2.2 Experiencia artística y subjetividad docente.....	10
2.3 Devenir infancia como apertura.....	11
2.4 Rol del maestro- artista.....	12

### 3. Capítulo III. Diseño Metodológico

3.1 Enfoque de investigación.....	14
3.1.2 Método .....	14
3.1.3 Fases de trabajo.....	17
3.1.4 Población y contexto.....	19
3.1.5 Muestra.....	20
3.1.6 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.....	22
3.1.7 Credibilidad (Validez).....	23
3.1.8 Dependencia (Fiabilidad).....	24

3.2 Procedimiento de la investigación.....	24
3.2.1 Recogida de datos.....	25
3.2.2 Análisis de datos.....	25
3.2.3 Análisis de Triangulación.....	28
3.2.4 Consideraciones éticas.....	29

#### **4. Capítulo IV. Resultados**

4.1 Resultados de la investigación.....	30
4.2 Discusión.....	49
4.3 Conclusiones.....	63
4.4 Implicaciones pedagógicas.....	64
4.5 Recomendaciones.....	67

#### **5. Referencias**

#### **6. Anexos**

6.1 Anexo A: Guión de entrevistas semi-estructuradas.....	77
6.2 Anexo B: Formato de consentimiento informado.....	78
6.3 Anexo C: Instrumento de validación .....	79
6.4 Anexo D: Árbol ortogonal de la categoría emergente 1.....	80
6.5 Anexo E: Árbol ortogonal de la categoría emergente 2.....	80
6.6 Anexo F: Árbol ortogonal de la categoría emergente 3.....	81
6.7 Anexo G: Árbol ortogonal de la categoría emergente 4.....	81
6.8 Anexo H: Árbol ortogonal de la categoría emergente 5.....	82
6.9 Anexo I: Árbol ortogonal de la categoría emergente 6.....	82
6.9.1 Anexo J: Matriz de categorización conclusiones.....	83

## Introducción

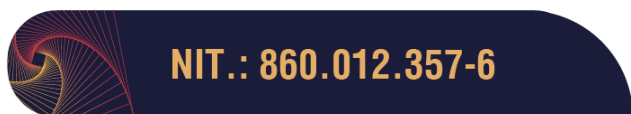
La educación inicial en Bogotá se da en instituciones donde las demandas administrativas y la organización del tiempo escolar reducen las posibilidades de exploración, creatividad y juego; los docentes deben responder a formatos, reportes y planeaciones que ocupan una gran parte de su jornada, mientras se enfrentan a grupos grandes de estudiantes, a materiales insuficientes para proponer experiencias artísticas significativas e infraestructura limitada. Es así como la práctica pedagógica queda atravesada por tensiones entre lo que la escuela exige y lo que las infancias requieren.

Aunque en muchas instituciones se reconoce la importancia del arte en la enseñanza, su implementación suele verse limitada por cumplimiento de rutinas, de control de grupo y de limpieza y orden en el salón, una consecuencia de esto, es que dichas experiencias que podrían abrir espacios para la emoción y la sensibilidad terminan orientadas hacia productos y manualidades, que, en exceso, dejan poco espacio para la exploración, el movimiento y la imaginación. Esto trastoca también al maestro, pues se ve obligado a priorizar tareas operativas por encima de la posibilidad de habitar el aula de una forma más espontánea y libre.

Aunque existen investigaciones que evidencian la importancia del arte en la educación inicial, son escasos los estudios que examinan cómo las experiencias artísticas influyen en la subjetividad del maestro, especialmente en contextos urbanos con alta carga y exigencia institucional; si hacen falta perspectivas que exploren de qué manera estas prácticas pueden convertirse en un espacio para que el maestro cuestione hábitos que están naturalizados, que recupere su sensibilidad y se permita el retorno a su devenir-infancia. Este estudio surge a raíz de esa necesidad.

En un trabajo conjunto con cinco maestros de educación inicial en Bogotá, se busca comprender cómo ellos viven esas tensiones entre creatividad y control, qué tipo de barreras institucionales encuentran y cómo las experiencias artísticas pueden fomentar los procesos

de sensibilidad para que el maestro reflexione y transforme su práctica. Este recorrido abre el camino hacia el planteamiento del problema que se desarrolla en el próximo capítulo.



**SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ:** (601) 587 87 97  
**CAMPUS MEDELLÍN:** (604) 234 10 34  
**SECCIONAL BUCARAMANGA:** (607) 698 58 58  
**SECCIONAL TUNJA:** (608) 744 04 04  
**SECCIONAL VILLAVICENCIO:** (608) 661 43 61

## 1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

### 1.1 Descripción de la problemática:

Hay dinámicas escolares como el orden, la limpieza y el cumplimiento de rutinas que persisten en instituciones de Educación Inicial de Bogotá, estas prácticas no son aisladas; responden a lógicas institucionales que definen el comportamiento infantil y especifican qué formas de expresión son aceptadas, desde la perspectiva de Althusser (1974), la escuela funciona como un aparato ideológico que reproduce normas sociales a través de prácticas diarias. De manera complementaria, Freire (1978) señala que las instituciones suelen replicar la rigidez de la estructura social dominante, lo que limita la sensibilidad y espontaneidad de la experiencia educativa.

Esta tendencia ha sido investigada en investigaciones empíricas realizadas en Bogotá, Huertas Ruiz, Parra y Caicedo (2019) exponen que tanto en instituciones públicas como en las privadas, las experiencias artísticas en educación inicial se reducen a actividades manuales, orientadas al producto o a la preparación para la escritura, este patrón coincide con lo que plantea Eisner (2002), cuando afirma que la función profunda de arte se desperdicia cuando la imaginación y la creatividad se minimizan a la realización de actividades mecánicas.

Las observaciones realizadas en aulas de Educación inicial dan cuenta cómo esas lógicas se expresan en prácticas concretas:

- Limitación por pulcritud (año 2023, aula de prejardín. Institución privada): Un niño ensucia su uniforme mientras pinta con témpera, al finalizar la jornada, la madre expresa molestia por la falta de cuidado y por el mayor esfuerzo que debe hacer para lavar la ropa. **Indicio del problema:** estética de la pulcritud que limita la exploración sensorial.
- Mural en papel kraft (2023, aula de prejardín, Institución privada): Al realizar un mural, la pintura rompe el papel y mancha la pared, la experiencia es

interrogada y se recibe un llamado de atención de la directora por “no cuidar la infraestructura”. **Indicio del problema:** Prioridad institucional del control, sobre los espacios creativos.

- Movimiento corporal limitado (2023, aula de prejardín, institución privada): Algunos docentes limitan el movimiento de los niños por miedo a los accidentes, lo que conlleva en críticas de los padres sobre la maestra. **Indicio del problema:** El cuerpo infantil se regula como riesgo, no como medio de exploración.

Estas dinámicas no solo afectan a los niños y niñas, también a sus maestros, Skliar (2018) plantea que las tensiones éticas, políticas restringen la práctica educativa. En contextos donde se instrumentaliza y se controlan las expresiones artísticas, los maestros caen en la repetición, dificultando su sensibilidad y creatividad, entonces esa conexión con su curiosidad y asombro, asociadas al devenir-infancia (Deleuze, 1988, Kohan, 2007) se ven condicionadas pues el arte se convierte en la realización de actividades predecibles y enfocadas a la entrega de un producto.

### Síntesis del problema

En instituciones de educación inicial de Bogotá, las prácticas artísticas se desarrollan de acuerdo a las condiciones de las instituciones que mayoritariamente priorizan el control del espacio, del cuerpo infantil y de la limpieza. Esto restringe la exploración creativa de los niños y dificulta que los docentes trabajen desde actitudes sensibles y abiertas propias del devenir-infancia.

#### 1.1.2 Pregunta problema

De acuerdo al planteamiento del problema, el estudio busca responder a la siguiente pregunta:

**Pregunta:** ¿Cómo experimentan los docentes de educación inicial las tensiones entre condicionamientos institucionales y prácticas artísticas, y de qué forma estas experiencias posibilitan procesos de devenir-infancia?

## 1.2 Objetivos de la investigación

### 1.2.1 Objetivo general

Analizar cómo las dinámicas escolares condicionan las prácticas artísticas de los maestros en instituciones de Educación Inicial de Bogotá e interpretar, desde la noción del devenir-infancia, las posibilidades de transformación que emergen en su práctica pedagógica.

### 1.2.2. Objetivos específicos:

- Caracterizar las dinámicas escolares e institucionales que limitan la autonomía y creatividad en las prácticas artísticas de los maestros en Educación Inicial.
- Identificar las barreras institucionales que enfrentan los maestros al incluir las prácticas artísticas en el aula, describiendo como las limitaciones curriculares y los recursos disponibles afectan su labor pedagógica.
- Describir y analizar cómo se desarrollan las prácticas artísticas de los maestros participantes en su contexto escolar.
- Interpretar cómo la noción del devenir-infancia, ofrece una perspectiva para repensar las prácticas pedagógicas de los maestros y ampliar las posibilidades de las experiencias artísticas en el aula.

## 1.3 Antecedentes:

La revisión de investigaciones sobre el arte, la educación infantil y la subjetividad docente, me ayudó a conocer el estado actual del campo y a su vez, delimitar el vacío epistemológico que aborta este estudio, para organizar de manera más clara los aportes, se presentarán en tres ejes temáticos: (a) arte y desarrollo infantil, (b) prácticas pedagógicas y vivencia artística, y (c) devenir-infancia y sensibilidad, al finalizar cada eje se podrá encontrar un breve análisis crítico.

### **Arte y desarrollo infantil**

Diversos estudios internacionales han destacado el papel del arte en el desarrollo integral de los niños y niñas Guerrero da Conceição (2015), desde una investigación de corte cualitativo-interpretativo, analizó la contribución del arte en el aprendizaje de niños en edad inicial, esto lo realizó a través de entrevistas y observación participante, concluyendo, que las expresiones artísticas potencian dimensiones cognitivas, sensoriales, emocionales y sociales y exaltando la necesidad integrar estas experiencias de manera constante en el aula de clases.

En relación, Amaral dos Santos y Costa (2016), a través de entrevistas en un estudio cualitativo, hallaron que el arte favorece la interacción entre lo afectivo y lo cognitivo y que el docente es responsable ético de planificar estas experiencias artísticas, respetando los ritmos y la diversidad en la escuela.

Estos dos estudios coinciden en el valor del arte para el desarrollo integral de los niños y niñas, y en la importancia del maestro para el fomento de las expresiones artísticas en el aula, sin embargo, su foco está puesto principalmente en los niños, no en la subjetividad del maestro, ni en las tensiones institucionales que condicionan la experiencia artística, tampoco articulan sus hallazgos con el devenir-infancia.

### **Prácticas pedagógicas y vivencia artística**

Los siguientes estudios hacen énfasis en la experiencia estética y la exploración desde la práctica educativa. Rocha (2011), en un estudio de caso llevado a cabo en una



SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97  
 CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34  
 SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58  
 SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04  
 SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61

guardería pública brasileña, analizó las prácticas de enseñanza del arte y encontró que estas se orientaban al desarrollo de habilidades motrices y técnicas. La autora evidenció un vacío en experiencias que promueven la imaginación, señalando lo urgente que es transformar las prácticas escolares.

En Colombia, Ariza, Diaz y Mendoza (2022), por medio de una revisión documental, analizaron el papel del arte en la expresión emocional de la infancia, concluyendo que el arte es un mediador trascendental, para la comprensión y la regulación emocional de los niños y niñas. Plantearon también que el maestro requiere una formación artística en la universidad.

Por otra parte, Rada (2023) desde una investigación con enfoque histórico-hermenéutico, estudió la vivencia artística infantil, construyendo una teoría sobre el movimiento corporal de la infancia, resaltando el cuerpo y la espontaneidad como elementos centrales del aprendizaje.

Aunque los anteriores estudios exploran la práctica pedagógica, ninguno investiga cómo las instituciones y sus condicionamientos limitan la acción del docente, ni evidencian las tensiones que afectan la vivencia artística en el aula de clase; además, no profundizan en la dimensión subjetiva del maestro.

### **Devenir-infancia, sensibilidad y filosofía de la educación**

Son pocos los estudios que se acercan al campo conceptual del devenir-infancia, Miglioransa (2013), a través de una investigación con enfoque cartográfico, en una ludoteca universitaria, explora cómo se desarrolla el devenir-infancia por medio del juego, su estudio concibe la infancia como un estado que trasciende la temporalidad, evidenciando cómo el juego abre posibilidades de movimiento y creación.

Lelis, Rodrigues y Pedroso (2022) realizaron una investigación sobre el arte, la sensibilidad y la Educación Infantil, por medio de un estudio del arte y sus conclusiones indican que la incorporación del arte contemporáneo en el aula de clase da la posibilidad de sentir y percibir el mundo desde la sensibilidad, evidenciando esta, como parte esencial de la



**NIT.: 860.012.357-6**

**SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ:** (601) 587 87 97  
**CAMPUS MEDELLÍN:** (604) 234 10 34  
**SECCIONAL BUCARAMANGA:** (607) 698 58 58  
**SECCIONAL TUNJA:** (608) 744 04 04  
**SECCIONAL VILLAVICENCIO:** (608) 661 43 61

dimensión educativa.

Las anteriores investigaciones, aportan una base conceptual valiosa, pero no examinan la práctica docente, ni articulan el devenir-infancia con procesos pedagógicos reales, tampoco hacen un análisis empírico que de cuenta de cómo los maestros viven y transforman su practica desde esta noción.

A partir de la revisión, se logra identificar un vacío claro y es que no existe un estudio empírico en la Educación Inicial de Bogotá, que relacione la práctica artística, la subjetividad docente y el concepto de devenir-infancia, para hacer un análisis de cómo las condiciones institucionales afectan la experiencia artística y la transformación del rol docente.

Este trabajo pretende llenar ese vacío, vinculando conceptos filosóficos con experiencias pedagógicas, que ofrezcan perspectivas que conecten la teoría, la práctica y la subjetividad docente con el arte.

## **1.4 Justificación**

### **Pertinencia social**

El problema que aborda esta investigación se encuentra ubicado en un contexto escolar que está marcado por la estandarización y la rigidez pedagógica, esto limita la creatividad tanto en los estudiantes como en los maestros, Palacios (2006) menciona que, la sociedad industrial y posindustrial ha degradado el arte, relegando a un lugar secundario y carente de legitimidad social (p.3). Esta lógica se reproduce en la escuela donde las infancias se orientan hacia prácticas centradas en la lectura y la escritura, mientras que las expresiones artísticas son minimizadas y aisladas.

Comprender estas dinámicas es socialmente necesario porque revela cómo las tensiones institucionales afectan la posibilidad de que los niños y niñas vivan experiencias artísticas auténticas y cargadas de significado y observar a su vez, cómo los maestros se ven atrapados entre exigencias de currículos inflexibles y la presión por resultados. El estudio

aporta un debate sobre las condiciones necesarias para que la educación sea más sensible y abierta a la creatividad.

### **Pertinencia académica**

Respecto a lo teórico, la investigación es relevante porque retoma la noción del devenir-infancia planteada por Deleuze y Guattari (1988), evidenciando cómo esta noción puede ofrecer otra visión diversa para repensar la práctica docente en la Educación Infantil, este enfoque filosófico permite problematizar la forma en que los maestros viven su quehacer y cómo negocian y resisten las tensiones institucionales frente a la potencia artística.

La investigación se relaciona con estudios que han explorado el arte y el desarrollo infantil, también con trabajos que destacan la importancia de la sensibilidad y aportan una lectura centrada en la subjetividad docente y en su capacidad de resistir y transformar prácticas que han sido naturalizadas, este estudio contribuye de igual manera al campo de la Educación Infantil, articulando las expresiones artísticas, la subjetividad del educador infantil y el devenir-infancia en un marco empírico de conocimiento. El estudio dialoga también con la línea de investigación Educación, Sociedad y Culturas, al relacionar arte, subjetividad y escuela como fenómenos influenciados por dinámicas sociales, culturales y pedagógicas.

### **Pertinencia institucional**

En el ámbito pedagógico, este estudio se centra en las experiencias concretas de maestros de educación inicial al analizar cómo las prácticas artísticas permiten o limitan la creación de espacios creativos y reflexivos, elementos que pueden fortalecer procesos de formación docente y fomentar transformaciones de la práctica pedagógica cotidiana.

La investigación no busca proponer modelos prescriptivos, sino, quiere generar comprensiones profundas que inspiren a los maestros a interrogar y reflexionar sobre sus propias prácticas, esta mirada coincide con Trindade (2016) quien afirma que aprender a jugar, implica saber jugar con las reglas para romperlas. El estudio no quiere plantear recetas pedagógicas, más bien, apuesta por visibilizar, cómo en las prácticas reales, los maestros

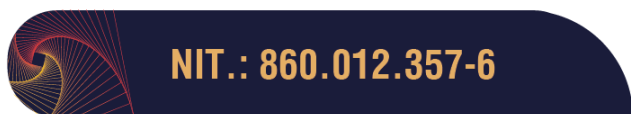
SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97

CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34

SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58

SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04

SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61



**NIT.: 860.012.357-6**

pueden aprender de los niños y abrir rutas de resistencia frente a la estandarización y la rigidez de las instituciones.

En conclusión, lo que se busca con el estudio es producir un conjunto de comprensiones analíticas sobre las prácticas artísticas y la subjetividad docente, que pueden orientar procesos de formación y reflexión pedagógica en la Educación Inicial.

## 2. Capítulo II. Marco teórico

En este capítulo se desarrolla la teoría que sustenta el trabajo de investigación, su propósito es especificar las categorías conceptuales que orientan el análisis: a) Sistemas dominantes y control escolar, b) Experiencia artística y subjetividad docente, c) devenir-infancia como apertura, d) Rol del maestro-artista. Las anteriores categorías funcionan como campos de sentido en movimiento, dialogantes entre sí, que permiten comprender cómo la escuela está influenciada por ideologías, prácticas de control y formas de producción subjetiva, pero también, cómo a pesar de ello, emergen posibilidades de resistencia y transformación pedagógica.

### 2.1 Sistemas dominantes y control escolar

Pensar la escuela como un espacio neutral, resulta complejo cuando se observan las fuerzas ideológicas que influyen en ella, para Althusser (1998), la escuela se constituye como principal Aparato Ideológico del Estado, sustituyendo a instituciones como la iglesia, en la producción de normas sociales, en sus palabras “la iglesia es reemplazada hoy por la escuela en su rol de aparato ideológico de Estado dominante” (p. 16), esta idea tensiona la visión tradicional que observa la educación únicamente como transmisión de conocimientos y revela su función en la formación de subjetividades ajustadas al orden social.

Althusser (1988) señala que incluso cuando la escuela enseña habilidades, lo hace por medio de maneras que reproducen la obediencia: “enseña las ‘habilidades’ bajo formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante” (p. 4), la anterior afirmación del autor permite comprender que las prácticas pedagógicas que parecen inofensivas (rutinas,

evaluaciones, horarios) en realidad están cargadas de racionalidad política que determina cómo deben ser y comportarse los sujetos.

Foucault (1975) complementa esta perspectiva, describiendo como el control en la escuela se da a través de la regulación estricta del cuerpo y del tiempo, llevado a cabo en horarios, movimientos medidos y posiciones corporales:

Se define una especie de esquema anatómico-cronológico del comportamiento. El acto queda descompuesto en sus elementos; la posición del cuerpo, de los miembros, de las articulaciones se halla definida; a cada movimiento le están asignadas una dirección, una amplitud, una duración; su orden de sucesión está prescrito. El tiempo penetra el cuerpo, y con él todos los controles minuciosos del poder.” (p. 140).

En relación con estos autores, Niño Zafra (2013) constata cómo las políticas de calidad derivadas de lógicas neoliberales han hecho de la enseñanza un sistema de control y productividad, esta autora señala que los mecanismos como la evaluación estandarizada y cuantitativa transforman la enseñanza en una “tecnología educativa” y el maestro, por ende, se convierte en “diseñador de modelos de instrucción” (p. 132), la educación entonces se reconfigura desde estos criterios técnicos, lo que invisibiliza la sensibilidad y la creatividad. Estas estructuras impactan tanto a los niños y niñas, pero también al docente que queda atrapado en una dinámica burocrática que desconoce su característica reflexiva y creadora.

Ante estas dinámicas, las expresiones artísticas se plantean como puntos de fuga que desestabilizan la lógica del disciplinamiento y abren espacios para la libre expresión y la construcción de subjetividades diversas.

### **Implicaciones para esta investigación**

Esta categoría permite analizar cómo los discursos y prácticas institucionales vividos por los maestros entrevistados (rutinas, regulación del tiempo, presión por resultados) constituyen formas de control escolar que afectan la creatividad, además ofrece un marco

teórico para la comprensión de cómo la experiencia artística emerge como resistencia frente a dichas lógicas.

## 2.2 Experiencia artística y subjetividad docente

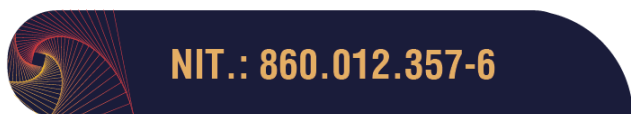
Las expresiones artísticas representan un camino importante para ampliar la percepción y la imaginación, Quesada (2005) afirma que el arte se transforma colectivamente, pues “este proceso no es inmediato ni personal, sino que se construye poco a poco entre todos los individuos de una sociedad” (p. 172), entonces estas expresiones requieren ambientes que permitan la exploración sin juicio, algo que se dificulta en instituciones escolares rígidas, determinadas por la estandarización y el control.

Esta autora también resalta que el arte es subversivo, porque “expande las capacidades perceptivas, propone una nueva disposición de la realidad y abre espacios para cuestionar” (Quesada, 2005, p. 173), desde la perspectiva de la autora, las experiencias artísticas no se deben limitar a actividades decorativas o recreativas, pues tienen un potencial disruptivo, que pueden confrontar de manera creativa, las estructuras que buscan normalizar los cuerpos, las emociones y las formas de pensar y de ser.

En conjunción Díaz (2014) profundiza en esta dimensión emancipadora, describiendo el arte como una apertura que “desborda y estalla toda percepción conocida para liberar un universo intangible de sinsentido” (pp, 70-71), el arte cuestiona y desordena lo que está dado, permitiendo sensibilidades nuevas y fomentando modos de existencia no previstos por la escuela disciplinaria.

Las reflexiones de estas autoras permiten comprender cómo las experiencias artísticas vividas por los docentes no son solo estrategias metodológicas, sino son procesos subjetivos que de cierta manera afectan su modo de sentir y habitar el aula de clases, el maestro que se deja afectar por el arte no solo enseña de manera diferente, sino que también enseña desde el sentir y de a poco, transforma su propia práctica y su manera de relacionarse con las infancias.

### Implicaciones para esta investigación



**NIT.: 860.012.357-6**

**SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ:** (601) 587 87 97  
**CAMPUS MEDELLÍN:** (604) 234 10 34  
**SECCIONAL BUCARAMANGA:** (607) 698 58 58  
**SECCIONAL TUNJA:** (608) 744 04 04  
**SECCIONAL VILLAVICENCIO:** (608) 661 43 61

Esta categoría abre la posibilidad de comprender cómo los maestros entrevistados, experimentan el arte como espacio de resistencia y subjetivación, permite además analizar los modos en que las prácticas creativas alteran sus percepciones, cuestionando la rigidez curricular y abriendo grietas para pensar nuevas formas de relacionamiento pedagógico.

### 2.3 Devenir infancia como apertura

El concepto de devenir-infancia, fundado por Deleuze y Guattari (1988), plantea una ruptura respecto a las concepciones tradicionales que tiene la infancia, ellos mencionan que no se trata de una etapa cronológica, ni de un tránsito a la adultez, sino de una fuerza vital que habita tanto en los niños, como en los adultos, los autores lo definen así: “un niño molecular se produce...un niño coexiste con nosotros, en una zona de entorno o un bloque de devenir” (p. 294), esta perspectiva contradice la mirada adultocéntrica, que fija identidades y modos “correctos” de ser, al reconocer que la infancia posee una potencia espontánea y disruptiva que rompe la norma, sin querer. Entonces el devenir-infancia representa una apertura hacia maneras no hegemónicas de pensamiento y acción.

Kohan (2010) comparte esta comprensión a lo pedagógico, afirmando que “la infancia es una condición de experiencia” (p. 5), no un estado biológico; la escuela entonces debería ser un territorio donde los niños y los maestros puedan abrirse al asombro y a la curiosidad, este planteamiento invita a repensar la educación, como un espacio para lo inesperado. Además, Kohan (2021), enfatiza en la relación que existe entre el tiempo y la infancia, destacando que los niños y niñas tienen una manera particular de vivir la temporalidad, basada en la pausa, la presencia y la contemplación, estas maneras de habitar la escuela y el mundo ponen en tensión la aceleración impuesta por el sistema rígido.

La afirmación de Jódar y Gómez (2002) complementa esta visión al señalar que “quien piensa, escribe, habla o educa es, por otro lado, que quien recibe ese pensamiento, esa escritura, habla, la educación no es, en ninguno de los dos casos, una entidad prefijada de antemano y de una vez por todas” (p. 35), esta comprensión rompe con la relación jerárquica

y vertical entre el maestro y el niño, permitiendo concebir el aula de clase como un espacio de creación colectiva.

### **Implicaciones para esta investigación**

Esta categoría ofrece una perspectiva para analizar cómo los docentes entrevistados comprenden su relación con la infancia, cómo esta los interpela y de qué manera la apertura al devenir-infancia les ayuda a resistir la normalización en la escuela, además sirve para interpretar cómo el arte activa la potencia disruptiva en su praxis.

#### **2.4 Rol del maestro- artista**

El rol del maestro en esta investigación se concibe como un tránsito entre la crítica al control escolar y la apertura al devenir-infancia, Kohan (2010) propone repensar al maestro y al niño como creadores, señalando que *“¿Quién sabe si podemos encontrar un nuevo inicio para la ontología y otra política de la infancia, aquella que ya no busca normalizar el tipo de idea al cual un niño se deba conformar, (...) más que busca promover, desencadenar, estimular en las infancias, y también en nosotros mismos, esas intensidades creadoras, disruptivas, revolucionarias”* (p. 22, traducción propia), esta postura del autor acaba con la visión del maestro como autoridad única y lo comprende como sujeto sensible, capaz de ser afectado por la sensibilidad en el aula.

De manera complementaria, Kohan y Carvalho (2024) interpelan de manera directa la relación que hay entre el docente y el niño, al cuestionar que muchas veces, los que imponen ritmos, clasifican al niño en categorías rígidas e ignoran su voz, son precisamente los mismos maestros, la crítica evidencia que el maestro-artista no reproduce esa lógica adultocentrista, sino que construye relaciones horizontales con sus estudiantes, caracterizadas por la escucha, la presencia y la sensibilidad.

Freire (1992) también afirma que enseñar es un acto de creación y conocimiento crítico, no un procedimiento mecánico, ser maestro adquiere sentido cuando se fundamenta en la curiosidad compartida y se enseña desde la pregunta y no desde la verdad absoluta.

El maestro-artista, no se caracteriza por hacer manualidades, sino por asumir el arte como una manera diferente de estar en el mundo: curiosa, sensible, crítica y capaz de imaginar otros modos de existir. No limita al niño, ni se infantiliza, se permite retornar a su propia capacidad de asombro para transformar su práctica.

### **Implicaciones para esta investigación**

Esta categoría orienta la lectura de las entrevistas al permitir identificar cómo los docentes movilizan su sensibilidad, cómo se relacionan con el arte y cómo equilibran las tensiones entre el control de las instituciones y la apertura creativa.

### **3. Capítulo III. Marco Metodológico**

Para dar apertura a este apartado, es fundamental destacar la importancia del rol investigativo del maestro, pues su curiosidad y búsqueda constante de conocimiento lo mantienen activo frente a la práctica, evitando caer en la repetición. Martínez (1995) recuerda que: “Desde esta perspectiva no se busca que los maestros accedan a una verdad, a un conocimiento previamente establecido, lo cual nos mantendría entre otras cosas en el terreno de las prácticas transmisionistas. Se trata, por el contrario, de entender que nos enfrentamos a un suelo de saber que requiere ser problematizado y sobre el cual se tienen imágenes siempre transitorias, no estáticas, no dogmáticas.” (p. 8)

Así, el maestro se enfrenta a su propio saber y lo problematiza a la luz de su praxis cotidiana, formulando preguntas sobre lo que enseña y sobre el impacto que esto tiene en sus estudiantes. Este marco cumple una función técnica, pero además una posición ética y política, ya que implica asumir una investigación como una apuesta por la emancipación del pensamiento. El maestro que investiga se posiciona frente a su realidad educativa como un

sujeto crítico, que busca comprender las tensiones y las posibilidades de transformación emergentes de su rol práctico.

### 3.1 Enfoque de Investigación Cualitativo

Esta investigación se sitúa dentro del paradigma socio-crítico, que reconoce la educación como un espacio ideológico, el cual sigue reproduciendo las relaciones de poder, pero que también abre la posibilidad para transformar las prácticas pedagógicas. Como señalan Mosteiro y Porto (2019), este paradigma “pretende superar el reduccionismo del positivismo y el conservadurismo del paradigma interpretativo e introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento” (p. 19).

Este estudio se ubica dentro del enfoque cualitativo, permitiendo comprender la complejidad de las experiencias humanas en el contexto, así como los significados que los sujetos construyen en torno a ellas, Martínez (2011) afirma que la investigación cualitativa busca la comprensión e interpretación de la realidad social “con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva” (p. 12). De este modo, el estudio pretende explorar las narrativas de los maestros, reconociendo un conocimiento reflexivo que surge desde su propia práctica.

#### 3.1.2 Método

El diseño elegido corresponde a un estudio de caso cualitativo holístico, el cual permite hacer un análisis detallado de una realidad educativa particular. Según Yin (1984, como se cita en López González, 2013), el estudio de caso constituye “la investigación empírica de un fenómeno del cual se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano” (p. 140) siendo útil cuando los límites entre el fenómeno y su entorno no son del todo evidentes. Esta metodología resulta pertinente para mi investigación, ya que posibilita adentrarse en la complejidad de los procesos que se desarrollan en contextos escolares concretos, donde intervienen factores institucionales, emocionales y personales.

En mi investigación este diseño holístico es apropiado porque existe una unidad central claramente definida, sin que sea una exigencia subdividir el análisis en componentes adicionales, de acuerdo con Yin (s.f), un diseño holístico se utiliza cuando “el caso se aborda como un todo” (p. 34), lo cual influye en que los instrumentos utilizados, los maestros participantes y la información recogida se enfocan en una comprensión amplia y profunda del fenómeno estudiado. La triangulación se logra mediante la diversidad de perspectivas de cinco docentes con roles y contextos institucionales variados (público-privado, estratos 2-4), complementada por validación del guión por 10 pares académicos y codificación sistemática en Atlas.ti (codificación abierta, axial y selectiva), además, se mantuvo un diario de campo con anotaciones reflexivas y descriptivas que permitió registrar observaciones concretas de prácticas y contextos, las cuales se tradujeron en viñetas etnográficas. Este recurso complementa y enriquece la triangulación, aportando una dimensión situacional y sensorial que se interpreta junto con las narrativas docentes y la codificación sistemática. Siguiendo el principio de Yin (2009) de convergencia de evidencias múltiples desde una técnica principal (entrevistas semiestructuradas).

Por otra parte, la tipología de los estudios de caso, según Yin (2018) puede abordarse desde dos dimensiones principales. La primera se centra en su función epistemológica, clasificándolos en casos exploratorios, descriptivos y explicativos. La segunda tipología se basa en la propiedad más significativa de cada caso, distinguiendo entre casos críticos, inusuales, comunes, reveladores y longitudinales.

En coherencia con el diseño holístico adoptado, este estudio se inscribe dentro de los casos exploratorios, pues su propósito es comprender y generar conocimiento sobre un fenómeno poco explorado: cómo las expresiones artísticas potencian el devenir-infancia en docentes de educación inicial. Por otro lado, desde la segunda tipología, se identifica como un caso revelador, dado que permite evidenciar dinámicas, tensiones y estrategias en la práctica pedagógica que habitualmente permanecen invisibles o poco documentadas en contextos educativos urbanos diversos.

Esta clasificación complementa la elección metodológica, reafirmando la pertinencia de abordar el caso como un todo singular, con una unidad analítica definida y un enfoque profundo, sustentado en la triangulación de perspectivas, métodos de validación y diario de campo.

<b>ELEMENTO METODOLÓGICO</b>	<b>DEFINICIÓN PARA EL ESTUDIO</b>
Unidad de Análisis	Discurso narrativo y reflexivo de los cinco maestros de educación inicial, haciendo énfasis en sus percepciones, tensiones y estrategias de resistencia.
Límites del Caso	Cinco docentes de Educación Inicial que trabajan con niños y niñas de 2 a 6 años en contextos urbanos y con experiencia en incorporación de las artes.
Fuentes del caso	Entrevistas semiestructuradas y registros reflexivos propios (diario de campo).

*Tabla 1: Parámetros del estudio de caso. Fuente propia*

En este estudio, el diseño holístico se justifica por las siguientes razones metodológicas:

- Un solo fenómeno central: Busca comprender la relación entre las expresiones artísticas y el devenir-infancia en los docentes. No se analizan subprocesos separados, ni diversas dimensiones que requieran unidades de análisis

diferenciadas.

- **Participantes con características homogéneas:** Los docentes seleccionados comparten una característica esencial: todos son docentes de educación inicial, condición que los sitúa dentro del mismo campo de práctica pedagógica, aunque estos desempeñan roles distintos (docentes de aula y docentes de arte), todos participan en la misma realidad educativa que se busca comprender. Esta homogeneidad refuerza la pertinencia de abordar el caso como una unidad global.

### 3.1.3 Fases de trabajo

Las fases de esta investigación se estructuran de acuerdo a la lógica del estudio de caso cualitativo, cuyo propósito es comprender en profundidad una realidad educativa real, cada etapa responde a un proceso reflexivo que busca desentrañar los significados, tensiones y potencialidades que emergen en la práctica docente.

FASE	DESCRIPCIÓN	ACCIONES ESPECÍFICAS
Aproximación y diseño	Elaboración del marco conceptual, validación de instrumentos y selección de la muestra.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definición de los cuatro ejes conceptuales: Sistemas dominantes y control escolar, Experiencia artística y subjetividad docente, devenir-infancia como apertura, Rol del maestro-artista.</li> <li>- Diseño del guión de entrevista y validación por pares académicos para garantizar la coherencia.</li> <li>- Selección intencional de los 5 docentes participantes bajo los criterios establecidos.</li> </ul>

Trabajo de campo y recolección de datos	Aplicación del instrumento principal y documentación del contexto de producción de datos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación de las 5 entrevistas semiestructuradas (duración: 60-90 minutos) de manera virtual, resguardando las condiciones de confidencialidad.</li> <li>- Transcripción literal y completa de las 5 entrevistas.</li> <li>- Elaboración del Diario de Campo/Registro Narrativo para contextualizar el entorno de las entrevistas.</li> </ul>
Análisis e interpretación	Procesamiento de datos, construcción de hallazgos y contraste con el marco teórico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Codificación Abierta con el software Atlas.ti (generando los códigos iniciales).</li> <li>- Codificación Axial para agrupar los códigos en las seis categorías emergentes.</li> <li>- Articulación Teoría-Empiria mediante la Matriz de Categorización.</li> <li>- Codificación Selectiva y elaboración de los ejes interpretativos que responden a la pregunta de investigación.</li> </ul>

*Tabla 2: Fases de trabajo. Fuente propia*

### 3.1.4 Población y Contexto

#### Población

Todos los maestros participantes son Licenciados en Educación Infantil o Pedagogía Infantil, pero desempeñan diferentes cargos, dos son profesores titulares de arte de primera infancia (institución pública), una es maestra de apoyo (institución pública) y las otras dos son docentes titulares de aula (institución privada). Esta diversidad me permitió contrastar cómo las condiciones institucionales, los diferentes roles y las orientaciones curriculares influyen en el desarrollo del arte en la práctica pedagógica.

La selección de los docentes se realizó por medio de un muestreo intencional, teniendo en cuenta los siguientes criterios: (1) experiencia directa en trabajo con niños y niñas de primera infancia, (2) interés en incorporación del arte en el aula de primera infancia, (3) disponibilidad para participar en las entrevistas semiestructuradas durante la recolección de datos.

Este procedimiento me permitió contar con cinco participantes capaces de aportar información relevante para la construcción de categorías emergentes del enfoque cualitativo, no se pretende la representatividad estadística, sino la comprensión de las narrativas de docentes que trabajan directamente con prácticas artísticas en educación inicial.

#### Contexto y lugar de indagación

Este estudio se desarrolló en instituciones educativas de Bogotá con cinco docentes de Educación Inicial que trabajan en contextos públicos y privados, tres de ellos laboran en instituciones oficiales ubicadas en barrios de estrato 2, caracterizadas por alta demanda de matrícula, grupos más numerosos y limitaciones de materiales para experiencias artísticas. Las otras dos docentes trabajan en colegios privados de estrato medio 3 y 4, con mejores recursos materiales, pero limitantes en las infraestructuras de las instituciones y con currículos más estructurados y con mayor énfasis en el cumplimiento de indicadores y resultados.

En los dos tipos de institución, el arte está incorporado en los Proyectos Educativos Institucionales, como área complementaria, sin embargo, su implementación cotidiana suele estar condicionada por tiempos reducidos, lineamientos institucionales y prioridad de asignaturas.

### 3.1.5 Muestra

La muestra de esta investigación se conformó mediante un muestreo intencional, siguiendo las recomendaciones de Yin (2009) y Stake (1998), con el propósito de profundizar en la comprensión del fenómeno a partir de casos que aportan información trascendente e importante. La selección de los cinco participantes se realizó por medio del cumplimiento de criterios específicos para asegurar la pertinencia y la diversidad necesaria para una triangulación exitosa.

Los criterios de selección fueron los siguientes:

- Ser maestros con al menos dos años de experiencia en educación inicial con niños y niñas entre los 2 y 6 años
- Haber incorporado de manera significativa expresiones artísticas en sus prácticas pedagógicas
- Demostrar interés y disposición para participar voluntariamente en entrevistas de carácter reflexivo.
- Estar vinculados a instituciones educativas urbanas, tanto públicas como privadas, donde el arte tenga presencia en el currículo o en las prácticas cotidianas.

Dicho proceso de selección permitió contar con una muestra homogénea en cuanto a su campo pedagógico común, pero heterogénea en términos de roles (docentes titulares de primera infancia, docentes de artes de primera infancia y docente de apoyo) y contextos institucionales enriqueciendo la diversidad de perspectivas y fortaleciendo la triangulación interna de la investigación.

PAR TICI- PANTE	R OL	INSTIT UCIÓN	EXPERI ENCIA	CONTEXT O
Doce nte 1 (E1)	M aestra titular	Privada (estrato 3)	3 años	Recursos suficientes, tiempo limitado.
Doce nte 2 (E2)	M aestra de arte	Pública (estrato 2)	8 años	Utiliza expresión corporal y dramatización en el aula
Doce nte 3 (E3)	M aestra de apoyo	Pública (estrato 2)	7 años	Participa en proyectos artístico- institucionales
Doce nte 4 (E4)	M aestra titular	Privada (estrato 4)	4 años	Trabaja con recursos limitados y alta demanda
Doce nte 5 (E5)	M aestro de arte	Pública (estrato 2)	3 años	Incorporació n de música y expresión creativa en planeaciones

Tabla 3: Muestra de docentes de Educación Inicial. Fuente propia

Esta composición permitió explorar en profundidad las prácticas artísticas en Educación Inicial, considerando los diferentes factores institucionales y de contexto que influyen en ellas (Yin, 2009; Stake, 1995)

### 3.1.6 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

El principal método de recolección de información en este estudio fueron las entrevistas semiestructuradas con 19 preguntas, las cuales se aplicaron a cinco docentes, con el propósito de conocer sus experiencias y reflexiones en torno al papel del arte en la educación y su relación con el devenir-infancia. Estas entrevistas fueron de carácter reflexivo y tuvieron una duración promedio de 75 minutos cada una, permitiendo flexibilidad para profundizar en las perspectivas individuales, mientras se seguía un guión organizado en 4 ejes temáticos que garantizaron coherencia con los objetivos de la investigación (Tonon, 2010, citando a Corbetta, 2003, pp. 72-73). La entrevista semi-estructurada se adapta a las diferentes personalidades de cada sujeto, trabajando con sus palabras y formas de sentir para entenderlo desde dentro, más allá de recabar datos simples (Tonon, 2010, citando a Corbetta, 2003, pp. 72-73).

El guión de la entrevista (ver anexo A) se organizó en cuatro bloques o ejes temáticos, lo que garantizó la coherencia con los objetivos de la investigación. A continuación se presentan los cuatro bloques temáticos:

1. Bloque 1: Curriculum y experiencia artística.
  - **Foco:** Indagación sobre la rutina diaria, el lugar del arte frente a otras áreas (como matemáticas o lectura) y la percepción del docente sobre la rigidez o flexibilidad del currículo institucional.
2. Bloque 2: Experiencia artística en el aula.
  - **Foco:** Exploración de las estrategias pedagógicas reales, el tipo de materiales y espacios utilizados en las prácticas artísticas, el nivel de participación y la libertad de los niños en la toma de decisiones y la documentación de experiencias significativas.
3. Bloque 3: Subjetividad y rol docente.

- **Foco:** Análisis de las dimensiones emocionales de la práctica (motivación, desafío, agotamiento), dificultades personales y estructurales encontradas (tiempo, recursos y formación) y cómo el arte transforma la relación del maestro con sus estudiantes.

4. Bloque 4: Devenir-infancia y posibilidades de transformación.

- **Foco:** Reflexión profunda sobre el aprendizaje del docente a partir del niño, la transformación en el proceso de enseñanza, la identificación con el juego y la capacidad de crear alternativas pedagógicas y el impacto del arte en la formación infantil.

### 3.1.7 Credibilidad (Validez)

La credibilidad de esta investigación se garantizó mediante la fidelidad entre los datos obtenidos y las realidades narradas por los participantes docentes. Esta relación directa se materializó desde la validación del instrumento, donde la validez del guión de 19 preguntas de la entrevista semiestructurada se garantizó con ayuda de diez docentes, quienes verificaron su claridad, coherencia con los objetivos y pertinencia de los 4 ejes temáticos, realizando retroalimentaciones que permitieron ajustes previos a la aplicación final (ver Anexo C). Así, las transcripciones reflejan auténticamente las experiencias vividas de los maestros en contextos educativos de Bogotá.

Triangulación de fuentes: Aunque el instrumento principal fueron entrevistas semiestructuradas, se aplicó triangulación de perspectivas de los participantes (5 docentes con experiencias heterogéneas), métodos de validación (validación por pares y auditoría externa del análisis) y fuentes documentales del diario de campo (viñetas etnográficas de prácticas docentes), permitiendo contrastar narrativas y confirmar patrones sobre el devenir-infancia potenciado por expresiones artísticas (Yin, 1984).

Procedimientos aplicados para la credibilidad:

- Validación por pares académicos: Diez docentes evaluaron el instrumento, asegurando su concordancia con la realidad fenomenológica del estudio.

- Triangulación básica: Contraste entre perspectivas de entrevistas principales de docentes con roles institucionales diversos para contextualizar las narrativas y las observaciones registradas en el diario de campo, plasmadas en viñetas etnográficas que aportan contexto situacional a las mismas.
- Codificación sistemática: Abierta, axial y selectiva en Atlas.ti, manteniendo fidelidad a los relatos originales.
- Saturación temática: Alcanzada con cinco participantes intencionalmente seleccionados.

Noreña Hernández, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica (2012) señalan que "En definitiva, es importante que exista una relación entre los datos obtenidos por el investigador y la realidad que cuentan los relatos de los participantes" (p. 267). La validación previa por pares (Anexo C) constituyó el primer paso para esta relación, asegurando que desde su diseño, el instrumento capturara fielmente las voces docentes, lo que fortaleció la transferibilidad a contextos educativos similares en educación inicial colombiana.

### **3.1.8 Dependencia (Fiabilidad)**

La dependencia, conocida también como consistencia o replicabilidad, se refiere a la estabilidad de los datos en la investigación cualitativa, procurando una relativa estabilidad en la información recolectada pese a la variabilidad inherente a las realidades humanas analizadas, en este estudio, se garantizó la dependencia mediante la aplicación de protocolos estandarizados para la recolección y transcripción de datos, el mantenimiento de un rastro auditable de todas las fases del análisis en Atlas.ti, la revisión sistemática por parte de pares externos y la elaboración de matrices que relacionan códigos con sus fuentes originales. Estas estrategias fortalecen la auditabilidad y la confianza en la estabilidad de los hallazgos sobre las prácticas artísticas en educación inicial (Noreña Hernández, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica, 2012, p. 268).

## **3. 2 Procedimiento de la Investigación**

### **3.2.1 Recogida de datos**



**NIT.: 860.012.357-6**

**SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ:** (601) 587 87 97  
**CAMPUS MEDELLÍN:** (604) 234 10 34  
**SECCIONAL BUCARAMANGA:** (607) 698 58 58  
**SECCIONAL TUNJA:** (608) 744 04 04  
**SECCIONAL VILLAVICENCIO:** (608) 661 43 61

La recogida de los datos se inició con la aceptación de los maestros entrevistados, los cuales estuvieron de acuerdo que las entrevistas fueron grabadas bajo confidencialidad de la investigadora, además cada uno firmó el consentimiento informado (ver anexo B), aceptando su participación voluntaria y reflexiva en la entrevista semiestructurada. Posteriormente, se realizaron las entrevistas semiestructuradas virtuales a los cinco docentes de educación inicial mediante la plataforma Zoom, garantizando la grabación con consentimiento informado para su posterior transcripción y análisis detallado. El guión, estructurado en 19 preguntas agrupadas en cuatro ejes temáticos, fue cuidadosamente diseñado para explorar en profundidad las percepciones, tensiones y estrategias pedagógicas relacionadas con la incorporación de las expresiones artísticas en el aula y en el desarrollo del devenir-infancia.

Este protocolo permitió abordar dimensiones reflexivas y contextuales relevantes al fenómeno educativo, propiciando espacios de diálogo abierto y narrativas enriquecidas, con especial atención al contexto socio-crítico y las prácticas artísticas situadas en los procesos escolares.

Pasos específicos:

1. Preparación: Consentimiento informado y programación de entrevistas.
2. Ejecución: Grabación audio con permiso explícito, duración promedio 75 minutos.
3. Transcripción: Completa de 5 entrevistas (46 páginas).
4. Organización inicial: Carga de transcripciones en Atlas.ti para análisis sistemático.

### 3.2.2 Análisis de datos

Para el análisis cualitativo de las entrevistas semiestructuradas realizadas, se utilizó el software Atlas.ti , versión 24, este programa informático se especializa en análisis cualitativo, el cual permite realizar un análisis reflexivo y hermenéutico, de los datos

fragmentados en unidades significativas manteniendo conexión global (Muñoz-Justicia & Sahagún-Padilla, 2017; Coffey & Atkinson, 2003).

En esta investigación la codificación se realizó directamente sobre las transcripciones integradas como documentos primarios en la unidad hermenéutica, se garantiza la preservación de las narrativas docentes en su contexto original, este análisis de contenido permitió la descripción sistemática y objetiva del discurso pedagógico relacionado con las prácticas artísticas en Educación Inicial (Cáceres, 2008)

El análisis cualitativo se estructuró en cuatro pasos secuenciales, siguiendo los planteamientos de Corbin y Strauss (2002):

1. Codificación abierta: Se identificaron y fragmentaron 60 códigos iniciales, que proyectan temas emergentes, tensiones institucionales y narrativas reflexivas sobre la práctica pedagógica (Flick, 2012)

2. Codificación axial: En este paso se agruparon los códigos en seis categorías centrales que relacionan fenómenos (sistemas dominantes, resistencia desde el arte), sus contextos escolares, estrategias pedagógicas y consecuencias para la subjetividad docente (Corbin & Strauss, 1990).

3. Contraste con el marco teórico: Se realizó un diálogo sistemático entre categorías emergentes y ejes teóricos, (Sistemas dominantes y control escolar, experiencia artística y subjetividad docente, devenir infancia como apertura, rol del maestro- artista) usando el marco teórico para profundizar la interpretación de los datos. (Yin, 2009).

4. Codificación selectiva: Se integraron las categorías en dos ejes interpretativos que responden directamente a la pregunta de investigación. (Monge, 2015) A continuación los dos ejes interpretativos:

- Eje A: Influencia de las dinámicas escolares en la experiencia artística: (*Condicionamientos institucionales y curriculares, Contexto social y condiciones del maestro, Equilibrio entre estructura y creatividad*)

- Eje B: Lectura desde el Devenir-infancia: (*Transformación docente y devenir-infancia, Infancia, libertad y exploración, Arte como experiencia humanizadora*).

La siguiente figura sintetiza la articulación entre las categorías del marco teórico, las categorías emergentes elaboradas en Atlas. ti y la pregunta de investigación que organizan la presentación de resultados, cumpliendo con el rigor analítico.

CATEGORIAS DEL M. TEÓRICO	CATEGORÍAS EMERGENTES	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN RELACIONADA
Sistemas dominantes y control escolar	Condicionamientos institucionales y curriculares	Aporta a la comprensión de las tensiones producidas por los condicionamientos institucionales que viven los docentes.
Experiencia artística y subjetividad docente	Arte como experiencia humanizadora	Se vincula con la pregunta al mostrar cómo las prácticas artísticas generan experiencias que reconfiguran la subjetividad docente.
Devenir-infancia como apertura	Transformación docente y devenir-infancia	Responde directamente al componente de la pregunta sobre cómo estas experiencias

		posibilitan procesos de devenir-infancia.
Rol del maestro-artista	Equilibrio entre estructura y creatividad	Ilustra la tensión entre lo institucional y lo creativo, central en la pregunta.
Contexto transversal	Contexto social y condiciones del maestro	Complementa la pregunta al aportar claves sobre cómo el contexto condiciona y tensiona las prácticas artísticas.
Categoría transversal	Infancia, libertad y exploración	Aporta a la pregunta al mostrar cómo ciertas experiencias abren posibilidades de devenir-infancia.

*Tabla 4: Matriz de articulación teórico-empírica y relación con la pregunta. Elaboración propia.*

### 3.2.3 Análisis de Triangulación

Este estudio buscó analizar cómo las expresiones artísticas en el aula de clase, permiten al maestro de Educación Inicial retornar a su devenir-infancia, para garantizar la validez y credibilidad de los resultados se realizó la aplicación de la triangulación de datos como estrategia de metodología.

La triangulación de los datos se realizó por medio de la utilización de varias fuentes de información (maestros de Educación Inicial) para estudiar el fenómeno (las prácticas artísticas condicionadas por dinámicas escolares y su influencia en el devenir-infancia docente), lo que permitió poner en diálogo la información obtenida, dando como resultado la comprensión del estudio de caso.

La información cualitativa recogida, a través de entrevistas semiestructuradas y del diario de campo que registró sentires y emociones, permitió comprender en profundidad las experiencias artísticas y prácticas pedagógicas expresadas por los docentes de educación inicial.

Entonces, esta triangulación generó hallazgos sólidos y contextualizados, ofreciendo evidencia contundente sobre cómo las prácticas artísticas abren procesos de devenir-infancia en docentes de educación inicial frente a condicionamientos institucionales, y sentando bases para propuestas pedagógicas transformadoras en contextos educativos similares.

### **3.2.4 Consideraciones éticas**

La presente investigación se desarrolló bajo los principios éticos que orientan la investigación cualitativa en el campo educativo, asegurando el respeto por la dignidad, la autonomía y los derechos de los participantes.

En primer lugar, se garantizó el consentimiento informado de todos los docentes participantes, quienes fueron informados sobre los objetivos del estudio, la metodología utilizada y el uso académico de la información recolectada, cabe resaltar que su participación fue voluntaria, pudiendo retirarse del proceso en cualquier momento sin que ello implicara perjuicio alguno.

Asimismo, se preservó la confidencialidad y el anonimato de los participantes. Para tal fin, en las transcripciones y en el análisis de los datos se utilizaron seudónimos o códigos que impiden su identificación, los audios y documentos derivados de las entrevistas fueron utilizados exclusivamente para fines investigativos y se almacenaron de forma segura.

Desde una perspectiva ética y epistemológica, el enfoque socio-crítico que orienta este estudio implica reconocer la voz y la experiencia de los docentes como saber legítimo, evitando cualquier forma de jerarquización o interpretación que invisibilice sus significados, la relación investigadora-participantes se construyó desde el diálogo, la escucha y la reflexión compartida, procurando que el proceso investigativo tuviera un carácter emancipador y formativo para todas las partes involucradas.

Más allá del cumplimiento formal de los principios éticos, esta investigación asumió la ética como una actitud de respeto y sensibilidad frente a las narrativas de los maestros, comprendiendo que en ellas se expresan emociones, luchas y esperanzas vinculadas a su práctica educativa, la ética, en este sentido, se entiende como un compromiso político con la transformación y humanización de la escuela.

#### **4. CAPÍTULO IV. Resultado de la investigación**

##### **4.1 Resultados**

Este capítulo presenta los resultados y hallazgos derivados a partir de las entrevistas a cinco docentes de Educación Inicial. El proceso analítico siguió una ruta sistemática: primero, lectura comprensiva de las transcripciones, luego codificación abierta, agrupación de códigos en subcategorías, construcción de 6 categorías emergentes y elaboración de los ejes que guiaron la interpretación. Dicho procedimiento permitió garantizar la trazabilidad entre los datos obtenidos, la teoría planteada y las interpretaciones desarrolladas.

##### **- Niveles de análisis**

El análisis se organiza en tres niveles complementarios:

1. Micro (aula y práctica docente): experiencias artísticas, decisiones pedagógicas y relaciones con los estudiantes.
2. Meso (institución educativa): normas, control del espacio, disponibilidad de recursos, concepciones institucionales del arte.
3. Macro (contexto social): Desigualdad cultural, condiciones del trabajo.

Los niveles anteriores dialogan entre ellos para comprender cómo se configuran las

tensiones, posibilidades y transformaciones narradas por los docentes.

- **Estructura del análisis:** Los resultados se presentan en función de los dos ejes interpretativos:

1. **Eje A:** Influencia de las dinámicas escolares en la experiencia artística, incluye las categorías: Condicionamientos institucionales y curriculares, contexto social y condiciones del maestro, equilibrio entre estructura y creatividad.

2. **Eje B:** Lectura desde el devenir-infancia, incluye las categorías: Transformación docente y devenir-infancia, arte como experiencia humanizadora, infancia, libertad y exploración

Cada categoría se desarrolla con: Una viñeta etnográfica, hallazgos sustentados en evidencias textuales, interpretación analítica, integración interna y articulación con la pregunta de investigación.

A continuación se presentan los hallazgos, no sin antes mencionar que la matriz de categorización que sintetiza las relaciones entre categorías teóricas, categorías emergentes y evidencias empíricas podrá consultarse en Anexos (ver anexo J).

- **Categoría 1: Condicionamientos institucionales y curriculares.**

*(Eje A: Influencia de dinámicas escolares en la experiencia artística)*

La presente categoría reúne las tensiones que los maestros experimentan respecto a las restricciones institucionales y curriculares que emergen de su práctica: limitación de recursos, control del espacio, falta de tiempo, imposición de lineamientos y la presencia de un currículo oculto que orienta de manera implícita sus acciones. Dichas dimensiones configuran un escenario donde la posibilidad de realizar experiencias artísticas creativas y sensibles, se ven reducidas por exigencias externas, más que por decisiones pedagógicas propias.

El árbol ortogonal correspondiente, donde se evidencia visualmente las relaciones internas de la categoría, se puede consultar en los Anexos del documento (ver anexo D)

### **Viñeta etnográfica**

Durante una de las entrevistas, una docente relató que había planeado una actividad sensorial con espuma de afeitar, lamentablemente, el colegio no tiene ninguno de estos materiales, considerados raros o costosos. Ella expresó que muchas veces debe adquirirlos ella misma para que los niños puedan tener esa experiencia sensorial. Otra docente narró que debía permanecer dentro del salón porque la directora no permite que los niños transiten por pasillos o espacios comunes, lo cual limita el uso de áreas más amplias para actividades artísticas.

**Hallazgo 1:** La institución limita las posibilidades de exploración artística mediante restricciones de recursos y control del espacio.

### **Evidencias empíricas**

- “En mi colegio... hay un déficit de materiales que hace que uno se limite, limite a los niños... porque no van a tener la oportunidad, por ejemplo, de trabajar con una espuma de afeitar” (E3).

- “Entonces, a veces cuando tú quieres hacer muchas cosas, pasa lo que siempre decimos y es utilizar mi dinero para comprar esos materiales, yo sé que no lo tengo que hacer, pero lo hago porque quiero brindarles esas experiencias a los niños” (E2).

- “Los espacios son mayoritariamente el salón de clases... no hay espacios comunes, también creo que es una manera de controlar” (E1).

### **Interpretación**

Los testimonios muestran que los docentes se encuentran condicionadas por decisiones administrativas que determinan tanto la disponibilidad de materiales como el acceso a espacios físicos, la escasez de recursos y la exigencia de permanecer dentro del salón, funcionan como una especie de control, los cuales limitan la diversidad y profundidad de las experiencias artísticas ofrecidas a los niños.

**Hallazgo 2:** El currículo explícito y oculto condiciona las decisiones pedagógicas y produce tensiones entre lo instituido y la intención creativa del docente

### **Evidencias empíricas**

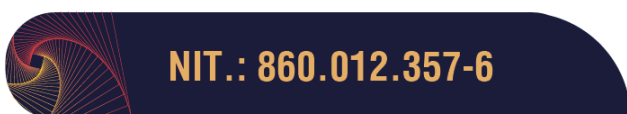
- “Después de experiencias donde tú vienes muy muy sesgado a lo que te dicen que tienes que hacer en el sector privado... es como una batalla permanente, como luchar contra la corriente” (E2).
- “A pesar de que tú tienes tu currículo oculto y todo eso... pero sí es como una batalla permanente... y pues el sistema, todo lo que sabemos que ya está establecido” (E2).

### **Interpretación**

El currículo (tanto el formal como el oculto) actúa como una estructura que orienta las acciones docentes y delimita su autonomía, las docentes relatan una experiencia constante de tensión entre sus intenciones pedagógicas y las expectativas institucionales de cumplimiento, lo que genera un escenario donde lo creativo debe negociarse con lo establecido, en este caso el currículo oculto funciona como una guía que moldea la práctica, incluso cuando formalmente se promueve la creatividad.

Estos fragmentos presentados, dan cuenta de que estos condicionamientos (limitación de recursos, el control del espacio y la rigidez curricular) son una misma red que determina la práctica docente, dentro de este entramado, la falta de tiempo surge como consecuencia directa de las presiones institucionales y curriculares, reduciendo la posibilidad de planear experiencias artísticas libres. De igual manera, el currículo oculto aparece como una propiedad a la limitación curricular, ya que orienta implícitamente las acciones docentes; sin embargo, también emerge como una estrategia de resistencia porque permite a las docentes introducir prácticas artísticas que no encajan del todo dentro del currículo oficial.

### **Vínculo con la pregunta de investigación**



**NIT.: 860.012.357-6**

**SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ:** (601) 587 87 97  
**CAMPUS MEDELLÍN:** (604) 234 10 34  
**SECCIONAL BUCARAMANGA:** (607) 698 58 58  
**SECCIONAL TUNJA:** (608) 744 04 04  
**SECCIONAL VILLAVICENCIO:** (608) 661 43 61

Los hallazgos muestran cómo los condicionamientos institucionales y curriculares generan tensiones sobre las prácticas artísticas docentes, lo que limita su potencial transformador y reduce la posibilidad de apertura hacia procesos de devenir-infancia dentro del aula, estos condicionamientos afectan directamente la experiencia artística, pues restringen los espacios, tiempos y recursos necesarios para sostener prácticas que invitan a la exploración y la creatividad.

- **Categoría 2: Contexto social y condiciones del maestro.**

*(Eje A: influencia de las dinámicas escolares en la experiencia artística)*

Esta categoría evidencia las tensiones que surgen a partir de las condiciones sociales, culturales y laborales que influyen en la práctica docente, como por ejemplo: la salud mental del maestro, la desigualdad en los contextos de los niños, las concepciones limitadas sobre el arte, la resistencia ante las exigencias institucionales y la tendencia a la zona de confort, esto revela cómo el contexto social y emocional del maestro determina la calidad y profundidad de la realización de experiencias artísticas.

El árbol ortogonal correspondiente, donde se evidencia visualmente las relaciones internas de la categoría, se puede consultar en los Anexos del documento (ver anexo E)

### **Viñeta etnográfica**

Una docente narra que al llegar al salón con una propuesta artística diferente basada en la expresión y el movimiento corporal, la psicóloga de la institución le lanzó un juicio diciéndole que esas actividades eran muy liberales, mientras ella preparaba la experiencia, recordó las palabras de la directora de la institución, quien piensa que el “el arte es una pérdida de tiempo”, aún así ella decidió continuar. La misma docente notaba en las experiencias que los niños perciben su estado de ánimo, notaban cuando llegaba triste al aula, estresada, contenta.

**Hallazgo 1:** Las concepciones limitadas sobre el arte y la estructura institucional

restringen la acción pedagógica del maestro.

### **Evidencias empíricas**

- “Y sabes que se tiene la concepción de que arte solo es pintar o dibujar... para mí el baile, la expresión corporal, el canto también son muy muy importantes” (E2).
- “La directora ve el arte como pérdida de tiempo” (E4).
- “Considera las experiencias espontáneas como ‘demasiado liberales’ y una pérdida del control del grupo” (E1).

### **Interpretación**

Los maestros enfrentan concepciones limitadas del arte dentro de sus instituciones, esto hace que las experiencias artísticas sean minimizadas, cuando el arte se entiende únicamente como pintura o dibujo, y cuando la expresión corporal y espontánea se perciben como desorden, se limita la exploración de la sensibilidad y se desvaloriza su potencial pedagógico. Estas concepciones institucionales afectan la autonomía docente, pues muchas veces deben pedir permiso o justificar la importancia de las experiencias artísticas, generando un ambiente de vigilancia sobre sus propias prácticas.

**Hallazgo 2:** El contexto social y emocional del docente afecta su práctica artística y su relación con los niños

### **Evidencias empíricas**

- “Si yo estoy baja de nota, los niños energéticamente lo sienten... y cuando estoy super efusiva, también así lo expresan” (E2).
- “Estos niños no tienen posibilidades de ir al teatro... por eso ellos lo valoran más... yo soy como el único referente que van a tener” (E2).
- “Las visitas a museos dependen de presupuestos que muchas veces no existen, y las salidas gratuitas deben buscarlas los docentes” (E3).

- “Tengo escasos recuerdos de experiencias artísticas en la infancia” (E1).

### **Interpretación**

Los docentes reconocen que su estado emocional influye de manera directa el ambiente en el aula y en la manera en que los niños participan de las experiencias. La desigualdad social y cultural de los contextos donde ellos trabajan incrementa la presión y la responsabilidad, pues sienten la necesidad de ofrecer experiencias que los niños y niñas rara vez encuentran fuera de la escuela, a esto se le suma que algunas docentes crecieron sin referentes artísticos, esto afecta su seguridad y formación en este campo. La falta de recursos de las instituciones, como salidas culturales y pedagógicas, recaen sobre la iniciativa del maestro, quien debe autogestionar, aumentando muchas veces su desgaste emocional y su carga laboral.

**Hallazgo 3:** La resistencia docente surge como respuesta a presiones institucionales y como intento de sostener prácticas sensibles.

### **Evidencias empíricas**

- “Mientras uno pueda hacer algo espontáneo a escondidas o sin permiso... aprender un poco del niño que le interesa y le gana su curiosidad” (E4).
- “Si la psicóloga se daba cuenta que no estaba haciendo la actividad tal cual como aparecía en la planeación, me regañaba y le decía a la rectora” (E1).
- “Yo le mostraba a ella (directora) que a través del arte lográbamos los objetivos que ella quería, respecto a lecto-escritura” (E4).
- “Son maestros que llenan el cuaderno... ya tienen sus folders iguales... la gente se vuelve muy perezosa” (E2/E5).

### **Interpretación**

Frente a las exigencias institucionales y las concepciones limitadas del arte, algunas

maestras desarrollan formas de resistir cotidianamente, elaboran experiencias artísticas “a escondidas”, negocian con la dirección demostrando la eficacia del arte o se distancian del modelo de enseñanza de su institución, sin embargo, otras prácticas revelan la zona de confort, como la reproducción de planeaciones iguales o las experiencias que requieran poco esfuerzo creativo.

Lo anterior evidencia que el contexto social y las condiciones emocionales del maestro son importantes en esta categoría porque influyen sobre la concepción del arte. La desigualdad social y cultural afecta a los maestros y a su manera de concebir el arte, esto hace que el maestro desarrolle experiencias o más rígidas o más espontáneas. Estas características constitutivas son parte del macro fenómeno contexto social y condiciones del maestro.

### **Vínculo con la pregunta de investigación**

La categoría expuesta da cuenta de cómo las condiciones sociales, culturales y emocionales que viven los docentes influyen en la manera en que experimentan las prácticas artísticas; las tensiones derivadas de desigualdades sociales y estados emocionales condicionan su quehacer limitando la apertura hacia procesos de devenir-infancia, pues el maestro, influenciado por estrés, vigilancia o cansancio, halla menos espacios para realizar prácticas basadas en la curiosidad y la creatividad.

- **Categoría 3: Equilibrio entre estructura y creatividad.**

*(Eje A: influencia de las dinámicas escolares en la experiencia artística)*

Esta categoría reúne las tensiones que los docentes viven al intentar equilibrar las exigencias curriculares, con la libertad y autonomía creativa necesaria para que el arte se desarrolle desde su dimensión expresiva y formativa. Las docentes reconocen que el arte permite integrar todas las áreas del currículo y también expresan la necesidad de adaptar constantemente sus planeaciones frente a la realidad del aula y al control institucional. Esta búsqueda por equilibrar la estructura y la creatividad conlleva la toma de decisiones continuas y la adaptación a la flexibilidad pedagógica, permitiendo

que las experiencias artísticas  
**SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ:** (601) 587 87 97  
**CAMPUS MEDELLÍN:** (604) 234 10 34  
**SECCIONAL BUCARAMANGA:** (607) 698 58 58  
**SECCIONAL TUNJA:** (608) 744 04 04  
**SECCIONAL VILLAVICENCIO:** (608) 661 43 61

fluyan.

El árbol ortogonal correspondiente, donde se evidencia visualmente las relaciones internas de la categoría, se puede consultar en los Anexos del documento (ver anexo F)

### **Viñeta etnográfica**

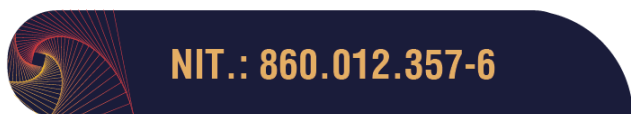
Una docente describió una actividad que se realizó en su institución, donde gracias a un festival de arte que se desarrolla allí, los maestros pudieron integrar el arte a cada una de sus áreas, la profesora de tecnología junto con los estudiantes, realizaron un proyecto de STEAM que incluye la elaboración de una obra de arte en 3D. Otra docente describió una actividad en la que los niños debían explorar pintura con agua y pinceles, aunque la planeación estaba definida, los niños comenzaron a jugar con el agua, observar cómo corría por las mesas y experimentar con mezclas inesperadas, la docente decidió seguir su iniciativa, permitiendo que manipularan libremente los materiales, sin embargo, al finalizar, otros miembros de la institución cuestionaron la actividad porque “los niños se mojaron y se ensuciaron”.

**Hallazgo 1:** El arte es entendido por las maestras como un eje transversal que integra múltiples áreas del conocimiento.

### **Evidencias empíricas**

- “Trabajando arte trabajo todas las áreas... es muy difícil separar eso, para mí es tan integral todo” (E2).
- “Para mí el arte sería lo primero y además se plantearía como un eje transversal para los demás campos de conocimiento” (E1).
- “A través del arte tú tocas todas las demás áreas” (E4).
- “Cómo un festival hace que los profesores tengan que repensar cómo hacen que el arte sea transversal, en este caso a partir del festival” (E3)

### **Interpretación**



SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97  
 CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34  
 SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58  
 SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04  
 SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61

Las docentes conciben el arte como un eje integrador que facilita aprendizajes en diversas áreas del desarrollo infantil, desde esta mirada el arte no es un añadido decorativo, sino una metodología de trabajo que articula lenguaje, matemáticas, motricidad y socioemocionalidad, la comprensión amplia del arte favorece una mayor libertad pedagógica porque permite que las experiencias artísticas emerjan de los intereses de los niños y se expandan hacia múltiples dimensiones del conocimiento.

**Hallazgo 2:** La flexibilidad pedagógica es indispensable en el aula, pero se encuentra en tensión con el control institucional.

### Evidencias empíricas

- “Hay un plan de estudios y un currículo... pero también los niños inciden según sus intereses; uno planea, pero el aula es impredecible, y hay que dejarse llevar un poco por la energía de los niños” (E2, E5).
- “De hecho, diría que una de cada diez actividades sale tal cual; las otras nueve hay que modificarlas” (E5).
- “Esto yo lo tenía así planeado, pero esto no me funciona, se está yendo por otro lado” (E4).
- “Los mismos niños descubrieron lo que debían hacer... jugamos, pintamos, nos ensuciamos, pero la actividad no fue avalada por otros miembros de la institución, porque los niños se mojaron y se ensuciaron” (E1).

### Interpretación

Las docentes muestran una profunda consciencia de la naturaleza dinámica del aula: las actividades deben adaptarse continuamente a los ritmos de los niños, esta flexibilidad pedagógica es clave para que las experiencias artísticas sean significativas, aunque muchas veces la institución suele evaluar negativamente estos ajustes, considerándolos como pérdida de control o desviación del plan establecido. Así, se produce una tensión directa entre la libertad creativa del docente y el mandato institucional de orden.

Las citas muestran que “arte como eje transversal”, “libertad creativa” y “flexibilidad pedagógica” son partes constitutivas de un mismo fenómeno: el equilibrio entre estructura y creatividad. El arte como eje transversal favorece el equilibrio entre el currículo, la libertad y el criterio docente, pues permite integrar diversas áreas y legitimar decisiones pedagógicas más flexibles. Sin embargo, esta libertad entra en **tensión** con el control institucional, especialmente cuando las actividades sensoriales producen desorden o no se ajustan al plan.

### **Vínculo con la pregunta de investigación.**

Esta categoría muestra cómo las dinámicas escolares influyen directamente en la manera en que los docentes experimentan y desarrollan prácticas artísticas, el equilibrio entre estructura y creatividad revela tensiones permanentes entre las exigencias institucionales y el deseo docente de ofrecer experiencias sensibles y significativas. Estas tensiones limitan la posibilidad de apertura hacia procesos de devenir-infancia, pues la creatividad requiere libertad y flexibilidad, condiciones que no siempre están garantizadas en los entornos escolares.

- **Categoría 4: arte como experiencia humanizadora**

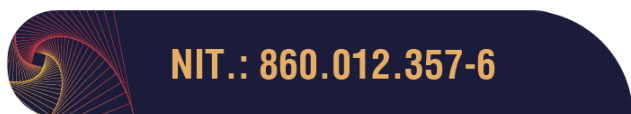
*(Eje B – Lectura desde el devenir-infancia)*

Esta categoría da cuenta de las vivencias de las docentes quienes muestran cómo el arte actúa como una experiencia profundamente humana, pues favorece la sensibilidad, la conexión con los demás, el asombro y el aprendizaje compartido; las docentes narran que a través del arte no solo enseñan sino que también se transforman, se sorprenden y recuerdan su propia infancia.

El árbol ortogonal correspondiente, donde se evidencia visualmente las relaciones internas de la categoría, se puede consultar en los Anexos del documento (ver anexo G)

### **Viñeta etnográfica**

En una de las entrevistas, una docente relató que durante una actividad artística,



SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 387 87 97  
 CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34  
 SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58  
 SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04  
 SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61

decidió bailar con un niño para ayudarlo a vincularse con el grupo, el contacto visual y la risa compartida transformaron el clima del aula: el niño se sintió seguro y los demás comenzaron a imitar los movimientos. En otro momento, otra maestra contó que, al observar a los niños emocionados frente a una mezcla de colores que ellos mismos habían creado, se sorprendió de su propia reacción: recordó que hacía mucho no experimentaba esa sensación de asombro.

**Hallazgo 1: El arte despierta apertura, curiosidad y asombro, reactiva las dimensiones sensibles tanto en los niños como en los docentes.**

### **Evidencias empíricas**

- “Vivenciar todo como un niño me hace expandir mi mundo, me hace tener confianza y atreverme sin miedo; así mismo uno enseña con libertad” (E1).
- “Me sorprende de cosas que quizá había olvidado... perdemos también esa capacidad de asombro que naturalmente tienen los niños” (E3).
- “El niño se va a acordar de la experiencia, no del contenido” (E4).
- “Los niños ven el mundo de una forma distinta; uno debería aprender más de eso para todos los ámbitos de la vida” (E1).

### **Interpretación**

El arte surge como un espacio de apertura perceptiva donde emergen la curiosidad y la sorpresa, para las docentes, el contacto con la forma en que los niños exploran y se maravillan se convierte en una oportunidad para volver a su propia sensibilidad.

**Hallazgo 2:** El arte facilita vínculos afectivos y experiencias compartidas que fortalecen la relación pedagógica

### **Evidencias empíricas**

- “Cuando uno disfruta y se emociona con ellos, la clase se transforma” (E4).
- “Si yo cojo a un niño y bailo con él... él va a generar un vínculo, eso

le da seguridad” (E2).

- “El arte tiene esa capacidad para acercarse al otro... esa sensibilidad ayuda a que los niños sean más cercanos entre sí y con su maestra” (E1).
- “No tengo que ser la profesora impositiva... porque con ellos ya he generado esa relación de confianza” (E4).

### **Interpretación**

Las prácticas artísticas crean situaciones en las que el contacto afectivo, la confianza y la cercanía se vuelven constitutivos del acto educativo, la emoción compartida y la interacción corporal permiten relaciones horizontales donde el maestro no se posiciona únicamente como autoridad, sino como un sujeto que también siente, se mueve y se vincula.

**Hallazgo 3:** El arte es reconocido como una experiencia humana que involucra emociones, cuerpo y expresión.

### **Evidencias empíricas**

- “El arte es la expresión del cuerpo. El arte es humano. El arte nace de lo humano” (E4).
- “Se siente de todo... es una gama de emociones demasiado amplia” (E5).
- “Uno trabaja desde la sensibilidad... enseñarle al niño cómo plasmar lo que siente” (E5).
- “Las relaciones y el proceso de aprendizaje serían mucho más humanos, más cercanos, no enfocados desde la competencia” (E2).

### **Interpretación**

Para las docentes, el arte no es una asignatura técnica sino una forma de existencia humana que involucra el cuerpo, las emociones y la expresión de las mismas, esta comprensión del arte como experiencia humana permite romper con prácticas de

competencias o instrumentales de la escuela y abre caminos hacia formas de interacción más sensibles y menos centradas en el rendimiento.

Todas las subcategorías (experiencia compartida, dimensión emocional, apertura y asombro, reconocimiento del otro, experiencia humana y aprendizaje vivencial) se articulan como expresiones de un mismo fenómeno: el carácter humanizante del arte. La apertura y el asombro conducen a experiencias compartidas; estas fortalecen la dimensión emocional y el vínculo; y todas ellas se integran en la idea del arte como experiencia profundamente humana. Así, esta categoría configura un espacio donde el docente se involucra como sujeto sensible y donde se hacen visibles potenciales transformadores del devenir-infancia.

### **Vínculo con la pregunta de investigación**

Los hallazgos muestran cómo, desde la experiencia humanizadora del arte, los maestros encuentran espacios de sensibilidad, vínculo y apertura que permiten interrumpir las lógicas escolares más rígidas, estas experiencias enriquecen la práctica artística y abren la posibilidad de procesos de devenir-infancia, donde los docentes redescubren el asombro, la espontaneidad y la conexión sensible con los niños.

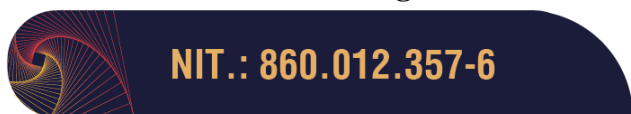
- **Categoría 5: Transformación docente y devenir-infancia.**

#### *(Eje B – Lectura desde el devenir-infancia)*

Esta categoría evidencia las formas en que las experiencias artísticas y pedagógicas reconfiguran la mirada adulta del maestro, transformando su forma de enseñar, de acompañar y de relacionarse con los niños, los docentes narran procesos de sensibilidad, apertura, revisión de la propia práctica, y desplazamientos que las acercan a modos de ver y sentir más propios de la infancia.

El árbol ortogonal correspondiente, donde se evidencia visualmente las relaciones internas de la categoría, se puede consultar en los Anexos del documento (ver anexo H)

### **Viñeta etnográfica**



**NIT.: 860.012.357-6**

**SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ:** (601) 587 87 97  
**CAMPUS MEDELLÍN:** (604) 234 10 34  
**SECCIONAL BUCARAMANGA:** (607) 698 58 58  
**SECCIONAL TUNJA:** (608) 744 04 04  
**SECCIONAL VILLAVICENCIO:** (608) 661 43 61

En una de las entrevistas, una maestra contó que durante un proyecto educativo descubrió que los niños habían reinterpretado en 3D la obra *La noche estrellada* como si fuera un ciclo del agua, mientras ella escuchaba sus explicaciones, la docente reconoció que nunca había visto la obra desde esa perspectiva. En ese instante, relató sentir que “ellos ven cosas que uno ya de adulto omite”, y que ese descubrimiento la llevó a estar preparada para futuros grupos, incorporando nuevas preguntas y conexiones.

**Hallazgo 1:** La mirada docente se transforma a partir de la sensibilidad y la lectura amplia de la infancia.

### Evidencias empíricas

- “Yo no había visto *La noche estrellada* como un ciclo del agua jamás. Ahora la veo diferente gracias a ellos” (E3).
- “Ellos tienen otro modo y otras formas que uno ya de adulto como que omite” (E4).
- “Vivenciar todo como un niño me hace expandir mi mundo, me hace tener confianza y atreverme sin miedo” (E1).
- “Yo ahí reflexionaba en cómo me hubiera gustado que me enseñaran a mí” (E4).

### Interpretación

Los testimonios revelan que la transformación docente no ocurre solo desde la técnica pedagógica, sino desde un desplazamiento profundo de la mirada adulta hacia una lectura más sensible del mundo, la apertura al asombro infantil y la disponibilidad para dejarse afectar por lo que los niños interpretan favorecen procesos de devenir-infancia, en los que el maestro se aproxima a modos de sentir y pensar más curiosos y creativos.

**Hallazgo 2:** La transformación docente implica reflexionar sobre el propio rol y crear nuevas formas de acompañar

### Evidencias empíricas

- “Eso lo lleva a uno a la reflexión de su práctica, a qué realmente es importante, a qué le estamos apostando en nuestras infancias” (E4).
- “Los niños necesitan que uno los guíe... siento que uno tiene que estar ahí como mediando” (E2).
- “Ser mamá también transformó mucho mi experiencia pedagógica... tú vas cambiando de las experiencias” (E2).
- “Si uno quiere volver a hacer una actividad similar... pues las empieza a transformar para mejorarlas” (E5).

### Interpretación

Las docentes reconocen que su rol se transforma a partir de la práctica, la reflexión y las experiencias vitales (la maternidad, la universidad, el aula misma), la figura del maestro aparece como mediador sensible, capaz de ajustar actividades, anticipar necesidades de los niños, revisar decisiones y mejorar sus propuestas, dicha transformación se sostiene en un proceso continuo de preguntarse por el sentido de lo que se hace y por la intención pedagógica detrás de cada experiencia artística.

**Hallazgo 3:** La creatividad docente y la flexibilidad transforman la práctica y abren caminos hacia una enseñanza más viva

### Evidencias empíricas

- “Entonces yo te decía ayer, yo utilizo las paredes... nos tiramos al piso, sobre colchonetas” (E4).
- “De hecho, una de cada diez actividades sale tal cual; las otras nueve hay que modificarlas” (E5).
- “En la universidad tú te das cuenta de cómo es de verdad ser maestro... la experiencia hace al maestro” (E2).
- “Las artes se piensan más como la habilidad de poder hacer algo

bonito, pero no tienen mucha profundidad respecto a por qué es importante” (E5).

### **Interpretación**

La creatividad docente, expresada en decisiones como trabajar en el piso, intervenir paredes o transformar actividades según el desarrollo del grupo, evidencia un proceso de devenir que desborda las prácticas rígidas, esto en oposición a la visión técnica del arte (hacer “algo bonito”), estas experiencias dan lugar a una enseñanza más viva, que reconoce el movimiento, el cuerpo, la sorpresa, el desorden, el caos y la necesidad de modificar lo planeado según las dinámicas reales del aula. Este desplazamiento consolida una forma de enseñanza más cercana al devenir-infancia.

Los elementos de esta categoría (lectura sensible, reconfiguración de la mirada, reflexión del rol, creatividad docente y mediación) se articulan como expresiones de un mismo proceso transformador; por una parte la mirada adulta se flexibiliza, la práctica se revisa, la creatividad emerge en la acción, y el docente se posiciona como sujeto en transformación permanente. La “visión técnica del arte”, en contraste, aparece como aquello que limita este movimiento y evidencia la necesidad de desplazamientos hacia formas más sensibles, abiertas y vivenciales de enseñar.

### **Vínculo con la pregunta de investigación.**

Esta categoría muestra que las experiencias artísticas no solo transforman a los niños, sino también a los maestros, pues al dejarse afectar por el asombro infantil y al revisar continuamente su práctica, los docentes ingresan a procesos de devenir-infancia donde emergen nuevas formas de ver, interpretar, sentir y crear, esto constituye un eje central para comprender cómo las experiencias artísticas posibilitan la transformación docente dentro de contextos escolares que suelen restringir la creatividad.

- **Categoría 6: Infancia, libertad y exploración**

*(Eje B – Lectura desde el devenir-infancia)*

Esta categoría expone las formas en que los docentes reconocen y valoran la curiosidad, la exploración y la espontaneidad de los niños como elementos centrales del aprendizaje artístico, en este punto aparece la infancia como modo de estar en el mundo: con pensamiento no lineal, abierto a la sorpresa, a los desvíos y a la construcción de sentido propio, sin embargo, estas posibilidades conviven con tensiones institucionales que a veces condicionan la libertad de explorar, transformando la experiencia en recompensa o en algo dependiente del “buen comportamiento”.

El árbol ortogonal correspondiente, donde se evidencia visualmente las relaciones internas de la categoría, se puede consultar en los Anexos del documento (ver anexo I)

### **Viñeta etnográfica.**

Durante una actividad sobre aves tropicales, una docente relató que estaba explicando el colibrí cuando un niño levantó la mano y preguntó por qué los osos polares no podían vivir en Colombia, la maestra describió cómo esa pregunta “cambió todo el tema” y abrió un diálogo inesperado sobre el clima, los animales y las diferencias entre ecosistemas. Aunque el plan inicial era trabajar con imágenes y colores del colibrí, terminó construyendo la clase a partir de esa conexión espontánea, la docente afirmó que estas preguntas son frecuentes.

**Hallazgo 1:** La curiosidad infantil y el pensamiento no lineal reorientan las experiencias artísticas

### **Evidencias empíricas**

- “Estamos hablando del colibrí y un niño pregunta por el oso polar... y ahí cambia todo el tema” (E2).
- “Los niños descubren lo que deben hacer por sí mismos” (E1).
- “Los niños aprenden haciendo, explorando y experimentando” (E4).
- “Uno debe dirigir, pero debe ser realmente una creación propia del estudiante” (E4).

## Interpretación

Los testimonios muestran que la infancia introduce un pensamiento no lineal que amplía el rumbo de las experiencias artísticas, por medio de preguntas inesperadas, las conexiones improvisadas y la autoexploración permiten que la actividad se transforme y que el aprendizaje se construya desde la curiosidad, esta capacidad infantil de desbordar lo planeado encarna una lectura de devenir-infancia: un movimiento que abre otras posibilidades y desafía al maestro a flexibilizar su rol para dar espacio a iniciativas propias de los niños.

**Hallazgo 2:** La libertad de exploración se condiciona por prácticas de control y por la valoración adulta del “buen comportamiento”

## Evidencias empíricas

- “La posibilidad de jugar, dibujar o explorar se condiciona al ‘buen comportamiento’ o al tiempo sobrante” (E3).
- “Procuró trabajar cosas a partir de los intereses, para que la motivación esté siempre alta” (E5).
- “Los docentes afirman que sus actividades parten de los intereses de los niños” (E4).
- “Solo una de cada diez actividades sale como estaba planeada” (E5).

## Interpretación

Aunque los docentes reconocen que los niños aprenden explorando, también describen situaciones donde la libertad se vuelve recompensa, no derecho: si hay tiempo, si el grupo “se portó bien”, si no interfiere con el cumplimiento del plan, esta contradicción refleja tensiones entre una concepción de infancia abierta y curiosa, y prácticas que la regulan. El respeto por los intereses del niño aparece como intención docente, sin embargo,

la estructura escolar impone límites que restringen esta exploración.

En esta categoría, las subcategorías (curiosidad, espontaneidad, exploración corporal y sensorial, enseñanza desde la libertad y respeto por los ritmos del niño) conforman una relación que revela la potencia de la infancia para dirigir el aprendizaje. Al mismo tiempo, la presencia de “experiencias libres como recompensa o control” funciona como un punto de tensión que contradice esa espontaneidad. Las relaciones entre estas dimensiones evidencian cómo el devenir-infancia depende de permitir que los niños exploren y se desvíen del plan, y cómo la estructura escolar genera límites que afectan esa posibilidad.

### **Vínculo con la pregunta de investigación**

Esta categoría evidencia que las experiencias de libertad, curiosidad y exploración son centrales en los procesos de devenir-infancia; cuando el maestro reconoce y valida estas formas de aprendizaje, se habilitan prácticas que permiten a los niños y también a los maestros crear, improvisar y construir sentido de manera auténtica, aunque la escuela también establece límites que condicionan esa libertad, mostrando la tensión entre lo instituido y la apertura que exige toda experiencia artística, en esta tensión se configura el modo en que los docentes experimentan las posibilidades de transformación pedagógica desde el devenir-infancia.

## **4.2 Discusión**

En este apartado se presentan y analizan los hallazgos derivados de las entrevistas semiestructuradas y las viñetas etnográficas construidas durante la investigación, dichas entrevistas permitieron acceder a las voces directas de los docentes, quienes relataron sus percepciones y tensiones en torno a la práctica pedagógica artística en contextos escolares específicos.

Estas narrativas aportan evidencia empírica fundamental para comprender las dinámicas institucionales y personales que influyen en la educación artística, así como las resistencias y estrategias que los maestros crean frente a las limitaciones estructurales.



**NIT.: 860.012.357-6**

**SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ:** (601) 587 87 97  
**CAMPUS MEDELLÍN:** (604) 234 10 34  
**SECCIONAL BUCARAMANGA:** (607) 698 58 58  
**SECCIONAL TUNJA:** (608) 744 04 04  
**SECCIONAL VILLAVICENCIO:** (608) 661 43 61

Las viñetas etnográficas, por su parte, ofrecen descripciones detalladas de prácticas pedagógicas concretas, permitiendo una aproximación más profunda a los contextos y experiencias reales de los docentes y los niños, este enfoque contribuye a dar cuenta del sentido y la complejidad de las interacciones en el aula, lo que enriquece la interpretación de los datos y a su vez, facilita la conexión entre la teoría y la práctica.

El análisis se organiza de acuerdo a dos grandes ejes: primero, la *Influencia de las dinámicas escolares en la experiencia artística* y segundo, una lectura *lectura desde el devenir-infancia*, que ilumina las posibilidades de transformación y resistencia en las prácticas educativas.

Esta estructura busca responder de manera clara a la pregunta de investigación, vinculando la evidencia empírica con el marco teórico y mostrando la ruta metodológica seguida para llegar a las interpretaciones presentadas.

### **Eje A: Influencia de dinámicas escolares en la experiencia artística**

- **Categoría 1: Condicionamientos institucionales y curriculares**

Los testimonios recogidos evidencian que las prácticas pedagógicas sensibles, creativas y humanizadoras que los docentes desean implementar en el aula se ven significativamente condicionadas por restricciones de orden institucional y curricular. Estas limitaciones comprenden la escasez de recursos materiales, el control del espacio físico, la falta de tiempo para la planificación y ejecución de actividades artísticas, y la influencia de un currículo formal y oculto que regula las decisiones pedagógicas de manera implícita y explícita. En conjunto, estos elementos configuran un escenario en el que la posibilidad de desarrollar experiencias artísticas abiertas y significativas se encuentra restringida, no por la voluntad docente, sino por exigencias externas y estructuras rígidas que marcan los márgenes de autonomía y creatividad (Apple, 2008; Freire, 1970).

Desde las voces de los docentes, estas tensiones se expresan claramente. Por ejemplo, la carencia de materiales específicos para las actividades artísticas es una constante: “En mi

colegio... hay un déficit de materiales que hace que uno se limite, limite a los niños... porque no van a tener la oportunidad, por ejemplo, de trabajar con una espuma de afeitar” (E3). Ante esta situación, algunas docentes asumen el costo personal de comprar materiales para garantizar que los niños accedan a estas experiencias: “...a veces cuando tú quieres hacer muchas cosas... utilizo de mi dinero para comprar esos materiales” (E2). Asimismo, la limitación espacial se presenta como un mecanismo de control institucional, pues las actividades artísticas quedan confinadas principalmente al salón de clases, impidiendo el uso de áreas comunes que podrían favorecer la exploración corporal y sensorial: “Los espacios son mayoritariamente el salón de clases... no hay espacios comunes, también creo que es una manera de control” (E1).

Además, la influencia del currículo, tanto explícito como oculto, emerge como una estructura que tensiona la autonomía pedagógica de los docentes. Estos relatan una constante lucha entre las expectativas institucionales y sus intenciones creativas: “...es como una batalla permanente, como luchar contra la corriente” (E2). Esta dualidad entre lo prescrito y lo deseado configura un espacio en el que la creatividad debe negociarse, limitando la profundidad y la flexibilidad de las experiencias artísticas (En las entrevistas se evidencia que...).

Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos pueden ser comprendidos a la luz del análisis de Foucault (2002), quien señala que la organización espacial y la vigilancia en las instituciones educativas funcionan como dispositivos disciplinarios que regulan y restringen la libertad de acción tanto de docentes como de estudiantes. La escuela se convierte en un espacio de control que limita la espontaneidad y la exploración, características fundamentales para la experiencia artística y el desarrollo de la sensibilidad infantil.

Asimismo, Apple (2008) destaca que el currículo formal y oculto reproduce valores culturales y económicos hegemónicos que promueven un modelo educativo centrado en la competencia, el rendimiento y la obediencia. Esta hegemonía curricular se refleja en las experiencias de los docentes que enfrentan una fragmentación y jerarquización del saber,

donde las áreas consideradas “centrales” —como la lectoescritura y las matemáticas— reciben prioridad, mientras que las expresiones artísticas quedan relegadas a un segundo plano. Esto coincide con la crítica de Freire (1970) al modelo de educación bancaria, en el que el maestro se reduce a un ejecutor de contenidos y pierde autonomía para generar procesos de aprendizaje auténticos y significativos.

Sin embargo, el currículo oculto también aparece como un espacio de resistencia y negociación pedagógica. Giroux (1990) sostiene que, aunque las escuelas reproducen desigualdades, los docentes pueden encontrar en estas estructuras espacios para una pedagogía crítica y transformadora. De hecho, algunas docentes reconocen que, pese a las limitaciones, introducen prácticas sensibles que buscan cuidar y potenciar la naturaleza creativa de la infancia: “Uno puede liberar un poco esa carga” (E3); “hay elementos que uno puede usar a su favor” (E2).

La tensión entre estas limitaciones y las intenciones pedagógicas tiene un impacto directo en la experiencia artística y en los procesos de devenir-infancia. La reducción de espacios, tiempos y recursos para la expresión artística dificulta que las prácticas docentes puedan abrirse a experiencias que favorezcan la sensibilidad, la exploración y la imaginación. Este escenario limita no solo la vivencia artística de los niños, sino también la transformación docente que implica aproximarse a modos de sentir y pensar más flexibles y creativos.

Los condicionamientos institucionales y curriculares configuran una estructura que condiciona las prácticas artísticas en el aula, delimitando su potencial transformador y su capacidad para potenciar procesos de devenir-infancia. Para avanzar hacia una educación más humanizadora y sensible, es imprescindible revisar críticamente estas lógicas institucionales y favorecer espacios de autonomía docente que permitan sostener experiencias artísticas abiertas, creativas y significativas.

- **Categoría 2: Contexto social y condiciones del maestro**

La práctica docente no se desarrolla en el vacío, sino que está atravesada por



**NIT.: 860.012.357-6**

**SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ:** (601) 587 87 97  
**CAMPUS MEDELLÍN:** (604) 234 10 34  
**SECCIONAL BUCARAMANGA:** (607) 698 58 58  
**SECCIONAL TUNJA:** (608) 744 04 04  
**SECCIONAL VILLAVICENCIO:** (608) 661 43 61

condiciones sociales, culturales y laborales que influyen directamente en la calidad, alcance y profundidad de las experiencias artísticas que los maestros pueden ofrecer en el aula. Esta categoría recoge las tensiones relacionadas con la salud mental del docente, las desigualdades presentes en los contextos de los niños, las concepciones limitadas sobre el arte, las resistencias frente a las exigencias institucionales y la tendencia a la zona de confort, elementos que en conjunto configuran un entramado complejo que condiciona la praxis pedagógica y la vivencia artística (Giroux, 1990; Calvo-García, García-Gómez & Vázquez-Recio, 2024).

Las voces de los docentes evidencian que las concepciones reducidas sobre el arte, comúnmente asociadas únicamente a la pintura o el dibujo, limitan su acción pedagógica. Una docente señala: “Y sabes que se tiene la concepción de que arte solo es pintar o dibujar... para mí el baile, la expresión corporal, el canto también son muy muy importantes” (E2). Esta visión restringida es reforzada institucionalmente, donde el arte se percibe como una “pérdida de tiempo” (E4), y las propuestas más libres o espontáneas son vistas como “demasiado liberales” y riesgosas para el control del grupo (E1). Estas percepciones impactan la agencia docente, generando un clima de vigilancia y autocensura que limita la exploración sensible y el despliegue creativo en el aula.

El contexto social y emocional del maestro también incide de forma notable en la experiencia artística. Como señala una docente, “Si yo estoy baja de nota, los niños energéticamente lo sienten... y cuando estoy super efusiva, también así lo expresan” (E2). La precariedad socioeconómica de los estudiantes, que en muchos casos no tienen acceso a experiencias culturales fuera de la escuela, aumenta la responsabilidad que sienten los maestros de proveer espacios significativos: “Estos niños no tienen posibilidades de ir a teatro... por eso ellos lo valoran más... yo soy como el único referente que van a tener” (E2). Sin embargo, la falta de recursos institucionales para realizar salidas culturales, que deben gestionarse individualmente, incrementa el desgaste emocional y la carga laboral del docente (E3). Sumado a esto, la ausencia de experiencias artísticas en la infancia de algunos maestros afecta su seguridad y formación en este campo, dificultando la creación de ambientes

artísticos ricos y sensibles (E1).

Este contexto adverso se inscribe en una lógica neoliberal que ha permeado la gestión educativa, donde la escuela es concebida como una entidad empresarial enfocada en la productividad y eficiencia (Calvo-García et al., 2024). dicha lógica se traduce en presiones para priorizar contenidos evaluables como lectoescritura y matemáticas, relegando el arte a un papel secundario y justificativo, lo que reproduce desigualdades culturales tanto en estudiantes como en docentes. Un maestro lo expresa así: “como el arte se ve desde un plano secundario, no hay materiales, o no hay tiempo” (E4).

Frente a estas presiones, emerge una dimensión de resistencia por parte de algunos docentes. Algunos introducen actividades artísticas “a escondidas” para mantener viva la creatividad, mientras negocian con la dirección para demostrar que a través del arte se alcanzan objetivos institucionales (E1, E4). Esta resistencia cotidiana se contrapone a la zona de confort que algunos docentes adoptan, reproduciendo planeaciones idénticas o prefiriendo actividades que demandan poco esfuerzo creativo, lo que repercute negativamente en la experiencia de los niños (E2, E5).

Estas dinámicas demuestran que el contexto social y emocional del maestro es un factor determinante que influye en la concepción del arte, en la respuesta ante las exigencias institucionales y en la calidad de las prácticas artísticas. La desigualdad social y cultural afecta tanto la salud mental del maestro como la forma en que se apropian del arte, generando una tensión constante entre rigidez y espontaneidad que condiciona la posibilidad de abrir procesos de devenir-infancia en el aula.

Esta categoría evidencia que las condiciones sociales, emocionales y culturales en las que se encuentra el docente impactan de manera decisiva su práctica artística, restringiendo la apertura hacia experiencias pedagógicas sensibles, creativas y transformadoras. Para avanzar hacia una educación más humanizadora, es indispensable reconocer y atender estas tensiones, fomentando un entorno que apoye la salud mental del maestro, reconozca la diversidad cultural y social de los estudiantes, y promueva una concepción amplia y

valorizada del arte.

- **Categoría 3: Equilibrio entre estructura y creatividad**

La experiencia artística en el aula se configura como un constante ejercicio de equilibrio entre las exigencias estructurales del currículo y la necesidad de mantener la creatividad y la libertad pedagógica que posibilitan la expresión auténtica y el desarrollo integral de los niños. Esta categoría agrupa las tensiones que enfrentan los docentes al negociar entre planes rígidos y la flexibilidad requerida para atender la naturaleza dinámica e imprevisible del aula. Así, el arte es percibido como un eje transversal que integra diversas áreas del conocimiento, pero también como un espacio donde la creatividad se ve condicionada por el control institucional y las normas de orden y disciplina (Mejía, 2011; Acuña, 2019).

Las docentes reconocen el arte como un elemento fundamental que articula múltiples dimensiones del currículo. Tal como expresa una de ellas, “Trabajando arte trabajo todas las áreas... es muy difícil separar eso, para mí es tan integral todo” (E2). Esta visión transversal coincide con la perspectiva de Mejía (2011), quien plantea que las formas contemporáneas de conocimiento requieren enfoques inter, trans y multidisciplinarios para superar la fragmentación tradicional del saber. Desde esta mirada, el arte no es un contenido aislado, sino una metodología que permite integrar lenguaje, matemáticas, motricidad y aspectos socioemocionales, ampliando así el horizonte formativo del aula.

El desarrollo creativo en el aula está sujeto a una constante negociación con las exigencias institucionales. Las docentes relatan que, aunque existe un plan de estudios, las actividades rara vez se ejecutan de manera lineal o estricta debido a las particularidades y energías del grupo: “Hay un plan de estudios y un currículo... pero también los niños inciden según sus intereses; uno planea, pero el aula es impredecible, y hay que dejarse llevar un poco por la energía de los niños” (E2, E5). Esta flexibilidad pedagógica es indispensable para que las experiencias artísticas sean significativas, pero suele entrar en tensión con la rigidez institucional, que tiende a valorar el orden, la limpieza y el cumplimiento exacto del

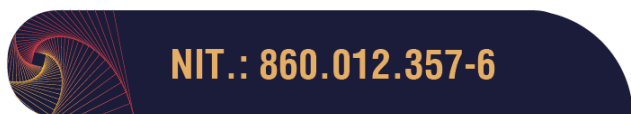
SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97

CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34

SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58

SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04

SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61



**NIT.: 860.012.357-6**

currículo. Un ejemplo claro se presenta cuando una actividad fue desaprobada porque “los niños se mojaron y se ensuciaron” (E1), evidenciando cómo la libertad creativa puede ser limitada por normas de control y protección del espacio físico.

Esta tensión constante entre estructura y creatividad requiere del maestro una capacidad de negociación y adaptación permanente, lo que implica decisiones pedagógicas reflexivas y una flexibilidad que sostiene el proceso artístico en contextos escolares restrictivos. Acuña (2019) señala que la gestión del conocimiento por parte de los docentes puede facilitar o dificultar esta flexibilidad, la cual se convierte en una competencia esencial para equilibrar las demandas institucionales con la espontaneidad del aula. En consonancia, Cárdenas Martínez (2019) destaca que promover la creatividad exige estrategias y ambientes que incentiven la generación y reinención de ideas, una tarea central en la educación inicial.

El equilibrio entre estructura y creatividad no es un punto de estabilidad, sino un proceso dinámico donde la libertad pedagógica se sostiene mediante negociaciones y ajustes constantes frente a un sistema escolar que prioriza el control y la eficiencia. Este equilibrio es fundamental para abrir espacios de sensibilidad, exploración y devenir-infancia en el aula, pues cuando predomina la rigidez, se restringen la imaginación y el sentido profundo del arte en la educación.

## **Eje B – Lectura desde el devenir-infancia**

- **Categoría 4. Arte como experiencia humanizadora**

Los relatos de las docentes evidencian que el arte, lejos de ser un simple contenido curricular o una actividad técnica, se configura como una experiencia profundamente humana que articula emoción, sensibilidad, vínculo afectivo y apertura perceptiva. Esta vivencia humanizadora del arte abre un espacio en la escuela que desborda las estrictas lógicas instrumentales y competitivas del sistema educativo, permitiendo una pedagogía más sensible, afectiva y relacional. En este sentido, la categoría “Arte como experiencia humanizadora” se articula con las subcategorías que recogen la dimensión emocional, el

reconocimiento del otro, el asombro, la experiencia compartida y el aprendizaje vivencial, configurando un fenómeno donde el arte posibilita un modo distinto de estar y de relacionarse en el aula.

Desde la perspectiva clásica de Dewey (1934), el arte es una forma singular de experiencia que moviliza la sensibilidad y la comprensión a través de un proceso que va “desde lo que ha entendido hasta la admiración” (p. 305). Este tránsito, visible en las narraciones de las docentes, implica reactivar la capacidad de asombro y curiosidad natural en la infancia, pero también en los adultos que enseñan. Así, la experiencia artística permite a los maestros redescubrir dimensiones de su propia infancia olvidadas y compartir un espacio de apertura donde se cuestionan las rigideces del currículo tradicional. Eisner (2002) complementa esta mirada al destacar que el trabajo artístico no solo crea productos, sino que es una manera de construir nuestras vidas, ampliar la conciencia y establecer un contacto afectivo y cultural con los otros. Esta construcción de una cultura compartida es fundamental para la experiencia docente narrada, donde la emoción y el disfrute junto con los niños transforman la relación pedagógica en una experiencia más humana y menos jerárquica.

La dimensión afectiva del arte es central en este proceso humanizador, como lo señala Ortiz Ocaña (2017), quien sostiene que “sin afectividad no hay aprendizaje” y que, más allá de aprender conceptos, el niño aprende afectos (p. 201). En las voces de las docentes, el arte se convierte en un vehículo para expresar y habitar emociones, tanto para los niños como para ellas mismas, promoviendo una educación donde el vínculo, la confianza y la sensibilidad son pilares fundamentales. Este enfoque afecta directamente la relación pedagógica, desplazando al maestro del rol de autoridad impositiva para situarlo como un sujeto sensible, en movimiento y en diálogo afectivo con los estudiantes.

Además, el arte abre espacios para el reconocimiento del otro, entendiendo la diversidad de expresiones y formas de sentir como una riqueza que enriquece el encuentro educativo. Esta posibilidad de empatía y comprensión mutua fortalece la dimensión ética y humana del acto pedagógico, aportando a la construcción de subjetividades sensibles y

abiertas, elementos esenciales para procesos de devenir-infancia que escapan a las normas y estructuras rígidas del sistema escolar.

El carácter vivencial del arte, que integra cuerpo, emoción y exploración, marca un contraste con las prácticas educativas más formales y competitivas. Las experiencias descritas por las docentes, en las que el cuerpo, el movimiento y la libre expresión son protagonistas, señalan una resistencia frente a la lógica neoliberal que desvaloriza lo sensible y reduce el arte a una asignatura secundaria. Como plantean Delgado Rodríguez, González Díaz, Rodríguez García y Román Melián (2020), el arte es la forma más elevada de expresión humana y un reflejo de la sociedad en la que surge (p. 2). En el contexto escolar, esta afirmación cobra sentido en la tensión entre la cultura institucional y las prácticas creativas que docentes y niños desarrollan para mantener viva la dimensión humanizadora del arte.

Esta categoría muestra cómo el arte, como experiencia humanizadora, posibilita en la escuela un espacio de encuentro sensible, afectivo y creativo que abre caminos para el devenir-infancia. Los docentes no solo enseñan arte, sino que, al compartir esas experiencias, se transforman, redescubren el asombro y se vinculan profundamente con los niños, construyendo una pedagogía que desafía las estructuras tradicionales y promueve una educación más plena, diversa y humana.

- **Categoría 5. Transformación docente y devenir-infancia**

La transformación docente emerge como un núcleo fundamental que articula propiedades como la creatividad, la lectura sensible, la mediación pedagógica y la reconfiguración de la mirada adulta hacia la infancia. Este proceso no solo implica ajustes técnicos, sino un desplazamiento profundo que acerca a los maestros a formas de sentir, interpretar y actuar más afines al devenir-infancia, caracterizado por la apertura, la curiosidad y la sensibilidad compartida.

Una dimensión central de esta transformación es la creatividad docente, entendida como la capacidad de imaginar y reinventar el uso del espacio, los materiales y las actividades

para expandir las posibilidades expresivas y pedagógicas. Las narrativas evidencian cómo los maestros resignifican paredes, pisos, mesas y diversos soportes para generar experiencias más plásticas y vivas: “realmente el espacio es el mismo, pero el imaginario que se crea está en el docente” (E4). Esta perspectiva dialoga con lo señalado por Guerreiro da Conceição (2015), quien define la creatividad como la sorpresa ante lo novedoso, original y relevante, no solo en términos de utilidad sino como un acto de innovación natural y significativa (p. 12). Así, la creatividad docente no solo multiplica recursos, sino que transforma la relación con la infancia al permitir que emerjan nuevas maneras de experimentar y comprender el mundo.

La sensibilidad como forma de lectura del mundo infantil es otra propiedad clave que atraviesa esta transformación. Las docentes reconocen detalles emocionales y comunicativos que los niños manifiestan, aunque no siempre verbalicen: “hay niños que no saben que pueden hablarle a uno para pedir ayuda, yo los leo” (E2). Esta sensibilidad se entiende no como una simple intuición, sino como una presencia atenta y comprometida con el otro, en línea con Burgos (2020), quien plantea que la acción creativa y transformadora surge de nuevas formas de coexistir desde la experiencia compartida (p. 93). La lectura sensible permite captar lo no dicho pero expresado en gestos, miradas y emociones, fortaleciendo el vínculo pedagógico y humano.

La reconfiguración de la mirada adulta se manifiesta cuando los maestros reconocen que la infancia les enseña a descentrar la visión naturalizada para recuperar la capacidad de asombro y la apertura hacia otras interpretaciones. Una docente expresa cómo los niños le mostraron una lectura inédita de “La noche estrellada” como un ciclo del agua, una experiencia que la llevó a repensar su práctica (E3). Este proceso de desnaturalización y reconstrucción de sentidos dialoga con Burgos (2020), quien señala que la verdadera creatividad reside en comprender el espacio compartido con el otro, posibilitando un devenir que desborda las interpretaciones habituales (p. 94).

La mediación pedagógica se perfila como una función esencial en este proceso

transformador. Las docentes comprenden que, aunque es fundamental permitir la exploración libre, es necesario un acompañamiento sensible que no dirija sino que habilite la expresión y el descubrimiento: “necesitan siempre que uno los guíe... uno tiene que estar ahí mediando” (E3). Esta mediación se corresponde con la visión de Peña Lozada (2018), quien enfatiza el aprendizaje como un proceso vivido e interactivo donde la reflexión compartida transforma tanto al docente como al estudiante (p. 214).

Asimismo, la reflexión crítica sobre el rol docente se articula como parte integrante de la transformación. Las experiencias artísticas activan cuestionamientos profundos sobre el sentido y propósito de la enseñanza, lo que coincide con Vides Mareño (2025), para quien la reflexión crítica es condición indispensable para que el maestro asuma un papel activo y transformador, y no se limite a reproducir esquemas técnicos (p. 178). Esta mirada crítica consolida una práctica pedagógica más intencional, contextualizada y sensible.

La formación universitaria y las experiencias personales, como la maternidad, emergen también como factores que alimentan la transformación docente. La universidad es reconocida como un espacio de exploración y cuestionamiento, vital para fortalecer el liderazgo pedagógico y enfrentar los retos actuales de la educación (Grijalba & Mendoza, 2020, p. 19). La maternidad y el juego, a su vez, contribuyen a la práctica docente desde una experiencia vital que desestructura jerarquías tradicionales entre adultos y niños, entre saberes y aprendizajes, como recuerda Burgos (2020) al señalar que la acción emancipadora implica liberarse de opresiones interiorizadas (p. 94).

Esta categoría está atravesada por la tensión con una visión técnica y limitada del arte que predomina en las instituciones educativas. Los docentes denuncian que el arte se reduce a manualidades o actividades dirigidas con poco espacio para la creatividad y la interpretación estética (E4, E1). En este punto, la reflexión de Giroux (1997) resulta pertinente, pues advierte que las ideologías escolares se imponen sobre profesores y estudiantes, quienes deben resistir o ajustarse a ellas aun cuando contradigan sus intereses y visión pedagógica (p. 94). Así, la transformación docente no es solo un proceso personal,

sino político, que desafía estructuras rígidas y posibilita prácticas pedagógicas más abiertas, creativas y sensibles al devenir-infancia.

Esta categoría revela cómo las experiencias artísticas promueven una transformación profunda en la mirada, la sensibilidad, la creatividad y el rol docente, abriendo caminos hacia una enseñanza más viva, flexible y vinculada con la infancia desde el devenir.

- **Categoría 6. Infancia, libertad y exploración**

La categoría “Infancia, libertad y exploración” articula un entramado complejo en el que la curiosidad, la espontaneidad y el pensamiento no lineal de los niños se reconocen como núcleos esenciales para el aprendizaje artístico y, más ampliamente, para la experiencia del devenir-infancia. Esta comprensión configura a la infancia no solo como una etapa biológica, sino como un modo particular de habitar el mundo, caracterizado por la apertura a la sorpresa, la exploración autónoma y la construcción de sentidos propios.

Las evidencias docentes reflejan cómo la curiosidad infantil provoca giros inesperados en la dinámica educativa, generando aprendizajes significativos y reorientaciones del proceso pedagógico. La anécdota en la que una pregunta sobre el oso polar desborda el tema previsto del colibrí es emblemática de esta capacidad de la infancia para introducir conexiones improvisadas y ampliar los horizontes del conocimiento: “solo una de cada diez actividades sale como estaba planeada” (E5). Este fenómeno encarna la lectura desde el devenir-infancia, donde el pensamiento infantil no es lineal ni predecible, sino dinámico y abierto, desafiando al docente a flexibilizar su rol y acompañar este movimiento.

Este enfoque se enmarca en la propuesta de Reggio Emilia, que plantea que “los niños tienen cien lenguajes” y que “no se quedan en lo que ven sino que ven más allá” (Martínez-Agut & Ramos, 2015, p. 140), resaltando así la multiplicidad de formas expresivas y cognitivas infantiles. La libertad se presenta como un principio trascendental para el aprendizaje auténtico, en consonancia con Tonucci (1997), quien destaca que “el juego libre

y espontáneo del niño se parece a las experiencias más altas y extraordinarias del adulto” (p. 13). Sin embargo, esta espontaneidad se encuentra en tensión con prácticas institucionales que condicionan la libertad al “buen comportamiento” o la reducen a una recompensa, despojándola de su carácter esencial. Esta contradicción representa una limitación significativa para el desarrollo pleno del potencial creativo y exploratorio infantil.

Desde la perspectiva cognitiva, Piaget, citado por Barrios (2018), enfatiza que “en el conocimiento siempre hay una actividad, una acción del sujeto” (p. 6), consolidando la idea de que el aprendizaje ocurre en la interacción activa con el entorno y desde el respeto por los intereses y ritmos del niño. La exploración corporal y sensorial, la experimentación y la construcción de sentido propio se constituyen así en bases fundamentales de una pedagogía desde la libertad, donde el niño es sujeto activo y creativo. Los docentes reconocen que “los niños aprenden haciendo, explorando y experimentando” (E4), reafirmando que el aprendizaje no puede reducirse a la repetición o la instrucción unidireccional.

Además, la categoría enfatiza que la infancia es “una afirmación de lo nuevo, una posibilidad creativa del pensamiento” (Durán, 2015, p. 166), un concepto que legitima la enseñanza desde la libertad y que implica una disposición ética y estética hacia el aprendizaje. En este sentido, los maestros no solo permiten sino que se ven transformados por acompañar la exploración infantil, redescubriendo su propio asombro y flexibilizando sus planificaciones para abrirse a lo imprevisto, en un proceso dialógico que involucra tanto al niño como al docente.

No obstante, esta pedagogía de la libertad enfrenta resistencias y tensiones dentro de la cultura escolar tradicional. Las experiencias libres, que deberían ser un derecho fundamental, se condicionan a normas institucionales que privilegian el orden, la limpieza y la previsión, a costa de limitar la espontaneidad y la exploración genuinas. El relato de una experiencia significativa “no avalada porque los niños se mojaron y se ensuciaron” (E1) ejemplifica esta contradicción, que refleja la persistencia de lógicas escolares que restringen la libertad infantil y, por ende, el devenir-infancia.

Esta categoría evidencia que la infancia, entendida desde su libertad y capacidad de exploración, constituye un eje fundamental para la transformación pedagógica. Sin embargo, la tensión entre la apertura inherente a la experiencia artística y las normas institucionales limita la plena realización de esta pedagogía. El desafío para los docentes y las escuelas radica en crear espacios que reconozcan y valoren la curiosidad, el pensamiento no lineal y la espontaneidad infantil como motores de aprendizaje y desarrollo, permitiendo así que el devenir-infancia se despliegue con toda su potencia creativa y transformadora.

### 4.3 Conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo general analizar cómo las dinámicas escolares condicionan las prácticas artísticas de los maestros en instituciones de Educación Inicial de Bogotá e interpretar, desde la noción del devenir-infancia, las posibilidades de transformación que emergen en su práctica pedagógica. A partir de los resultados obtenidos y su análisis, se concluye que las experiencias artísticas en el aula funcionan como un potente motor de transformación para los docentes, quienes, a pesar de enfrentar múltiples barreras institucionales, logran abrir espacios para la creatividad, la sensibilidad y la exploración auténtica del mundo infantil.

En relación con el primer objetivo específico, caracterizar las dinámicas escolares e institucionales que limitan la autonomía y creatividad en las prácticas artísticas, se concluye que las estructuras curriculares rígidas, la presión por cumplir con tiempos establecidos y las concepciones técnicas y utilitaristas del arte constituyen obstáculos significativos para que los maestros desplieguen su potencial creativo. Estas limitaciones configuran un ambiente donde la infancia es reducida a una serie de actividades dirigidas y predecibles, restringiendo la espontaneidad y la exploración. Sin embargo, las docentes revelan que estas barreras también se traducen en resistencias y tensiones que impulsan la búsqueda de alternativas pedagógicas desde la flexibilidad y la experimentación.

Respecto al segundo objetivo, identificar las barreras institucionales que enfrentan los maestros al incluir las prácticas artísticas en el aula, los hallazgos muestran que la escasez

de recursos materiales, la falta de formación continua específica en arte, y las demandas administrativas condicionan la labor docente. Estos factores impactan directamente en la calidad y diversidad de las propuestas artísticas, pero también en la motivación y la percepción del rol docente. No obstante, se destaca que la creatividad docente emerge como un recurso vital que permite adaptar espacios y materiales, reinventar las actividades y generar un ambiente lúdico y significativo para los niños.

En cuanto al tercer objetivo, describir y analizar cómo se desarrollan las prácticas artísticas de los maestros en su contexto, se concluye que estas prácticas son dinámicas, flexibles y profundamente influidas por las experiencias personales y pedagógicas de los docentes. La transformación de la mirada adulta hacia una lectura sensible y ampliada de la infancia, junto con la disposición para el asombro y la revisión crítica de la propia práctica, configura un devenir-infancia que posibilita nuevas formas de acompañar, mediar y crear. La experiencia universitaria, la maternidad y las vivencias en el aula son factores que alimentan este proceso de transformación continua.

Finalmente, en relación al cuarto objetivo, interpretar cómo la noción del devenir-infancia ofrece una perspectiva para repensar las prácticas pedagógicas, se concluye que esta categoría conceptual funciona como un eje transversal para entender las posibilidades de cambio y apertura que emergen en las experiencias artísticas. El devenir-infancia implica un desplazamiento de la mirada adulta hacia modos de sentir, pensar y actuar más plásticos, flexibles y creativos, que reconocen la autonomía, la libertad y la exploración como elementos centrales del aprendizaje. Sin embargo, este proceso se encuentra tensionado por las lógicas institucionales que tienden a controlar y regular la infancia, reduciendo el arte a actividades técnicas y repetitivas.

#### **4.4 Implicaciones pedagógicas:**

##### **Eje A: Influencia de las dinámicas escolares en la experiencia artística**

*(Condicionamientos institucionales y curriculares, Contexto social y condiciones del maestro, Equilibrio entre estructura y creatividad)*



**NIT.: 860.012.357-6**

**SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ:** (601) 587 87 97  
**CAMPUS MEDELLÍN:** (604) 234 10 34  
**SECCIONAL BUCARAMANGA:** (607) 698 58 58  
**SECCIONAL TUNJA:** (608) 744 04 04  
**SECCIONAL VILLAVICENCIO:** (608) 661 43 61

- Formalizar protocolos para documentar y visibilizar las actividades artísticas que actualmente se realizan “a escondidas”, con el fin de mostrar a la dirección cómo estas contribuyen a los logros institucionales en arte (Condicionamientos institucionales, E4).
- Liberar y adecuar espacios creativos dentro del aula, tales como paredes pintables y materiales económicos y reutilizables, que favorezcan un ambiente más propicio para la exploración artística frente a los salones tradicionales controlados (Condicionamientos institucionales, E1, E3).
- Asignar un porcentaje mínimo del presupuesto escolar (por ejemplo, 5%) a materiales sensoriales y creativos que permitan el desarrollo de prácticas artísticas variadas y accesibles (Condicionamientos institucionales, E3).
- Implementar la integración transversal del arte dedicando tiempos diarios (30 minutos) para actividades interdisciplinarias, como la incorporación de STEAM, que articule áreas como matemáticas y arte, promoviendo así un equilibrio entre estructura curricular y creatividad (Equilibrio estructura-creatividad, E2).
- Promover una planificación flexible y consciente, que contemple aproximadamente un 70% de estructura con un 30% de espacio para la improvisación y la espontaneidad, reconociendo que la mayoría de las actividades artísticas en el aula se transforman sobre la marcha (Equilibrio estructura-creatividad, E5).
- Fomentar eventos interdisciplinarios como festivales trimestrales de arte y ciencia para fortalecer la integración curricular y evitar la fragmentación de las prácticas artísticas (Equilibrio estructura-creatividad, E3).
- Considerar el contexto social y las condiciones personales del maestro

como factores influyentes en la planificación y ejecución de las prácticas artísticas, promoviendo espacios de acompañamiento y formación continua que apoyen su bienestar y desarrollo profesional.

**Eje B: Lectura desde el devenir-infancia** (*Transformación docente y devenir-infancia, Infancia, libertad y exploración, Arte como experiencia humanizadora*)

- Promover el reconocimiento y desarrollo de los diversos lenguajes de la infancia, asegurando la rotación semanal de distintas expresiones artísticas como pintura, danza y canto, para evitar la reducción del arte a una única forma y ampliar las posibilidades expresivas de los niños (Infancia, libertad y exploración, E2).
- Priorizar en la rutina diaria tiempos de movimiento libre y exploración corporal, ya que el aprendizaje ocurre mediante la experiencia sensorial, el juego y la experimentación directa con el entorno (Infancia, libertad y exploración, E4).
- Diseñar actividades que respondan a la diversidad de intereses y ritmos de los niños, permitiendo la coexistencia de diferentes niveles y modalidades de exploración simultánea (Infancia, libertad y exploración, E5).
- Incorporar prácticas docentes reflexivas, como el uso de diarios de campo o reflexivos, donde los maestros registren aprendizajes emergentes desde la infancia y desde su propia transformación pedagógica (Transformación docente y devenir-infancia, E3).
- Reconfigurar los espacios físicos del aula como lienzos flexibles para la expresión artística, utilizando paredes, pisos y mobiliario como soportes para la creatividad y la exploración libre (Transformación docente y devenir-infancia, E4).
- Impulsar la formación docente enfocada en el desarrollo de la

intuición y la lectura sensible de las expresiones no verbales infantiles, para acompañar de manera más profunda y auténtica el proceso creativo y emocional de los niños (Transformación docente y devenir-infancia, E2).

- Reconocer el arte como una experiencia humanizadora que no solo facilita el desarrollo de habilidades expresivas, sino que también abre espacios éticos y estéticos de encuentro, asombro y transformación tanto para el niño como para el maestro, sosteniendo una pedagogía del devenir.

#### 4.5 Recomendaciones

Es fundamental continuar profundizando en investigaciones que exploren cómo el devenir-infancia, entendido como una apertura a la curiosidad, la libertad y la exploración en la infancia, puede transformar las prácticas pedagógicas artísticas en educación inicial. Resulta necesario que estos estudios integren la experiencia vivida de los docentes, las tensiones institucionales y las condiciones curriculares que limitan la autonomía creativa, con el fin de aportar evidencia que oriente la formación docente y las políticas educativas hacia espacios escolares más flexibles y sensibles a la naturaleza única de la infancia. Asimismo, se recomienda fortalecer la formación magisterial desde una perspectiva que reconozca y potencie el devenir-infancia como una práctica pedagógica que promueve no solo el aprendizaje artístico, sino también el crecimiento humano integral, promoviendo así una educación que respete y acompañe los ritmos, intereses y expresiones libres de los niños. Esta línea de investigación es especialmente necesaria en el contexto colombiano, donde el estudio del devenir-infancia y su impacto en la educación inicial aún es limitado y requiere mayor atención para transformar las prácticas educativas y favorecer ambientes auténticamente creativos y humanos.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña Castillo, Jorge Alberto (2019). El currículo flexible en la educación artística bogotana: ¿una experiencia de equidad o inequidad? *Papel Político*, 24(1). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/papelpol/article/view/22048/22835>

ALTHUSSER, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan, Nueva Visión, Buenos Aires, 1988*. Org.ar. Recuperado el 21 de octubre de 2024, de <https://educacion.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2020/05/clase-1-archivo-9-Althusser.pdf>

Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado: Freud y Lacan (Ed. Nueva Visión)*. <https://lobosuelto.com/wp-content/uploads/2018/10/Althusser-L.-Ideolog%C3%ADa-y-aparatos-ideol%C3%B3gicos-de-estado.-Freud-y-Lacan-1970-ed.-Nueva-Visi%C3%B3n-1974.pdf>

Amaral dos Santos, M. A., & Costa, Z. (2016). *A arte na educação infantil: sua contribuição para o desenvolvimento*. XV Seminário Internacional de Educação – Educação e Interdisciplinaridade, Universidade Feevale. <https://www.feevale.br/Comum/midias/325d6200-a6f7-420b-8192-7f3fade7ee4d/A%20arte%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20sua%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20desenvolvimento.pdf>

Ariza Tarazona, M. E., Díaz Bolívar, M. A., & Mendoza Machado, K. S. (2022). *El arte como posibilidad para la expresión emocional de la infancia*. Monografía, Facultad de Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. <https://repositorio.upn.edu.co/server/api/core/bitstreams/7f78d753-6289-4995-9967-6a98e6afb3a/content>

Barrios, B. (2018, diciembre). *La epistemología genética de Jean Piaget*. [Ponencia]. Universidad Nacional Abierta.

[https://www.researchgate.net/publication/329870522\\_La\\_epistemologia\\_genetica\\_de\\_Jean\\_Piaget](https://www.researchgate.net/publication/329870522_La_epistemologia_genetica_de_Jean_Piaget)

Burgos, C. G. (2020). *Creatividad de la acción como posibilidad de transformación en el quehacer pedagógico*. Revista ProPulsión. Interdisciplina en Ciencias Sociales y Humanidades, **1**(1), 91–108. <https://doi.org/10.53645/revprop.v1i1.85>

Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. Psicoperspectivas. *Individuo y sociedad*, **2**(1), 53-82. (sangria)

Calvo-García, G., García-Gómez, T. & Vázquez-Recio, R. (2024). La proletarización del profesorado como efecto de las políticas neoliberales en educación. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, **27**(1), 15-30. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.595391>

**Cárdenas Martínez, L. D.** (2019). *La creatividad en la educación: una necesidad del siglo XXI*. **Senderos Pedagógicos**, **10**(10), 213–222. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/5014/4907>

Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). Variedades de datos y variedades de análisis. En A. Coffey, P. Atkinson (Coords.), *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación* (pp. 1-30). Universidad de Antioquia. (agregar sangria)

Corbin, J. M., Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria *Qual Sociol*, **13**, 3-21. <https://doi.org/10.1007/BF00988593> (agregar sangria)

Corbin, J., & Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. (agregar sangria)

Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Editorial Anagrama. <https://aisthesis2017.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/10/deleuze-guattari-mil-mesetas.pdf>

Delgado Rodríguez, J. L., González Díaz, M. B., Rodríguez García, A., & Román Melián, N. (2020). *El desarrollo de la capacidad creadora*. IES Marchetti-TUC. <https://iesmarchetti-tuc.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/El-desarrollo-de-la-capacidad-creadora.pdf>

Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia* (Trad. J. A. García). Paidós. (Título original: *Art as Experience*) <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/dewey-john-el-arte-como-experiencia.pdf>

Di Caudo Villoslada María Verónica . RELACIONES CONFLICTIVAS: PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y CURRÍCULUM. Praxis & Saber [en línea]. 2013, 4(8), 15-39[fecha de Consulta 15 de noviembre de 2025]. ISSN: 2216-0159. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477248392002>

Diaz, S. (2014) ARTE Y PENSAMIENTO EN GILLES DELEUZE. UNA EXPERIENCIA LÚDICO-ESTÉTICA MÁS ALLÁ DE LA INTERPRETACIÓN. (*Fedro, Revista de Estética y Teoría de las Artes.*, 13.

Durán, M., (2015). EL CONCEPTO DE INFANCIA DE WALTER KOHAN EN EL MARCO DE LA INVENCION DE UNA ESCUELA POPULAR. *Childhood & Philosophy*, 11(21), 163-186. <https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051494011.pdf>

Eisner, E. W. (2002). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.

[https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuarios/libros\\_contenido/arxius/43/42968\\_el\\_arte\\_y\\_la\\_creacion\\_de\\_la\\_mente.pdf](https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuarios/libros_contenido/arxius/43/42968_el_arte_y_la_creacion_de_la_mente.pdf)

**Ferraz, M. H. C. de T., & Fusari, M. F. R. (1992).** *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez. [passeidireto.com+11repositorio.usp.br+11estantevirtual.com.br+11](https://passeidireto.com+11repositorio.usp.br+11estantevirtual.com.br+11)

Foucault, Michel (2002). *VIGILAR Y CASTIGAR nacimiento de la prisión* (1.ª ed.) Siglo XXI Editores Argentina. <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata. Forés A., & Ligoiz (agregar sangria)

Freire, P. (1978) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Pedagogía y acción liberadora.

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza* (1.ª ed.). Siglo XXI editores. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Esperanza.pdf>

García, M. J. M., & Castro, A. M. P. (2017). *La investigación en educación*. (pp. 13–40). Editus. <https://books.scielo.org/id/yjxdq/pdf/mororo-9788574554938-01.pdf>

GIROUX. H, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1990) Traducción de Isidro Arias. Ediciones Paidós Ibérica [file:///C:/Users/aleja/OneDrive/Escritorio/Genesis/Los Profesores como Intelectuales Giroux.pdf](file:///C:/Users/aleja/OneDrive/Escritorio/Genesis/Los%20Profesores%20como%20Intelectuales%20Giroux.pdf)

Guerreiro da Conceição, R. S. (2015). *\*A arte na educação infantil: a importância para o desenvolvimento infantil\** [Tesis de maestría, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/21565>

Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. (cambian los tiempos, cambia el profesorado). EDICIONES MORATA, Madrid (2005) <https://yessicr.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/06/a-hargreaves.pdf>

HUERTAS RUIZ, D. P., PARRA, H., & CAICEDO ZAZA, L. (2019). La enseñanza de las artes en la educación inicial. Una mirada desde las aulas. *Tsantsa. Revista De Investigaciones artísticas*, (6), 19–34. Recuperado a partir de <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/tsantsa/article/view/2648>

Jódar, F. & Gómez, L. (2002) *Devir-Criança: experimentar e explorar outra educação*. Educação Realidade. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25914/15183>

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata. <https://pt.scribd.com/document/344401915/Kemmis-E-y-McTaggart-1992-Como-Planificar-Investigacion-Accion-Cap-1-Apendices-b-y-c>

Kohan, W. O. (2010). *A infância da educação: o conceito devir-criança*. Educação Pública. CECIERJ. <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>

Kohan, Walter Omar; Carvalho, Magda Costa. (2024) Há docentes à escuta? O devir-pergunta de uma criança que ensina a ensinar. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e86627,. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.86627>

Lelis, D. A. J., Rodrigues, D. G., & Pedroso, D. S. (2022). Estado da arte: arte, sensibilidade e educação infantil. *Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação*, 16(1)

López González, E. (2013). *El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica*. *Pensamiento & Gestión*, (35), 165–193. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>

Martínez-Agut, M. P., & Ramos Hernando, C. (2015). *Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: Experiencia en la formación de educadores infantiles*. En *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación* (Vol. 2, pp. 139–

151). Sociedad Española de Historia de la Educación. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5207311>

Martínez Boom, A. (1995). Maestro: Sujeto De Saber Y Prácticas De Cualificación. Revista Colombiana de Educación. (Número 31) <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5386/4413>

Martínez, J. (2011). Métodos de Investigación Cualitativa. Revista de Investigación Silogismo, Vol. 8. <https://www.studocu.com/co/document/universidad-el-bosque/medicina-interna/metodos-de-investigacion-cualitativa-martinez/23597329>

**Mejía Jiménez, M. R.** (2011). *Educación(es) en la(s) globalización(es): entre el pensamiento único y la nueva crítica* (Tomo II). Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial. <https://repositorio.uch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12872/38/mejia-marco-raul-educacion%28es%29-en-la%28s%29-globalizacion%28es%29.pdf> |

Miglioransa, S. B. (2013). *Devir-criança: os movimentos da(s) infância(s) através do brincar. Caderno Pedagógico*. Universidade de Passo Fundo.

Monge, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. *Innovaciones educativas*, 17(22), 77-84. (agregar sangría)

**Muñoz-Justicia, J., & Sahagún-Padilla, M.** (2017). *Hacer análisis cualitativo con Atlas. ti 7. Manual de uso*. Universidad Autónoma de Barcelona. <http://manualatlas.psicologiasocial.eu/atlasti7.pdf> (agregar sangría)

**Niño Zafra, L. S.** (2013). *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. Universidad Pedagógica Nacional. [http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3456/curriculo\\_evaluacion\\_criticos.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3456/curriculo_evaluacion_criticos.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Noreña Hernández, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Investigación y Educación en Enfermería*, 30(3), 402-413. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-59972012000300006](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972012000300006)

Ortiz Ocaña, A. (2017). Decolonizar la Educación. Pedagogía, currículo y didáctica decoloniales. Editorial académica española.

Palacios, L., (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (46), 0. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34004607.pdf>

Peña Lozada, J. C. (2018). Transformación del docente desde el pensamiento complejo. *Revista Científica*, 3(7), 211-230. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.11.211-230>

Puche-Villalobos, D. J. (2024). Desarrollo profesional del docente desde el enfoque transformador humanístico [Teachers' professional development from a humanistic transformational approach]. *Delectus*, 7(1). <http://portal.amelica.org/ameli/journal/390/3904832002/>

Quesada, R. M. (Ed.). (2005). *Liberar la imaginación: Ensayos sobre educación, arte y cambio social* (325 pp.). Grao. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v30n121/v30n121a8.pdf>

Rocha, D. V. (2011). *A importância do ensino de arte na educação infantil* [Monografía de especialização, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório UFMG. <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9XSKFC>

Skliar, C. (2018). *Pedagogías de las diferencias*. Editorial Novedades Educativas. [https://padletuploads.storage.googleapis.com/2144330326/79743883e450df7da4ba3c2cd70df70f/PEDAGOGIAS\\_DE\\_LAS\\_DIFERENCIAS\\_Carlos\\_Skilar.pdf](https://padletuploads.storage.googleapis.com/2144330326/79743883e450df7da4ba3c2cd70df70f/PEDAGOGIAS_DE_LAS_DIFERENCIAS_Carlos_Skilar.pdf)

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata. [https://edmorata.es/wp-content/uploads/2022/06/STAKE.InvestigacionEstudioCasos\\_prw-1.pdf](https://edmorata.es/wp-content/uploads/2022/06/STAKE.InvestigacionEstudioCasos_prw-1.pdf)

Tonon, G. (Comp.). (2010). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1). <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.8.1.606>

Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños: Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. [https://editoriallosada.com/wp-content/uploads/la\\_ciudad\\_de\\_los\\_ninos.pdf](https://editoriallosada.com/wp-content/uploads/la_ciudad_de_los_ninos.pdf)

Torres López, M. A. (2011). *El perfil de la enseñanza creativa*. Sired, Universidad de Nariño. <https://sired.udenar.edu.co/4011/1/84968.pdf>

Trindade, R. (2016, marzo 16). *Devir-criança • Razão Inadequada*. Razão Inadequada. [Devenir-infancia. Razón inadecuada] <https://razaoinadequada.com/2016/03/16/devir-crianca/>

Vides Mareño, J. R. (2025). *El docente como intelectual transformador: Reflexiones críticas sobre la autonomía pedagógica en sistemas educativos tecnocráticos*. DIALÉCTICA, 1(26). <https://doi.org/10.56219/dialectica.v1i26.4397> Revistas UPEL+1

Yin, Robert K. (2018). *Case Study: Research and Applications*. SAGE Publications <https://ebooks.umu.ac.ug/librarian/books-file/Case%20Study%20Research%20and%20Applications.pdf>

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4th ed.). Sage Publications. <https://www.scribd.com/document/623971517/Yin-Case-Study-Research-Design-and-Methods-1>

Yin, R. K. (1994). *Investigación sobre estudio de casos: diseño y métodos* (2.<sup>a</sup> ed.). Sage Publications. (Applied Social Research Methods Series; Vol. 5).  
<https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf>

## 6. ANEXOS

**Anexo A:** Guión de entrevistas semi-estructuradas.

**1. Bloque 1: Currículo y experiencia artística.**

- ¿Cómo es la rutina diaria en su institución y en qué momentos se incluyen las experiencias artísticas?
- ¿Qué lugar ocupa el arte frente a otras áreas como matemáticas o lectura?
- ¿Qué tan flexible o rígido considera que es el currículo que orienta su trabajo?
- ¿Se siente limitado en su labor como docente? ¿En qué aspectos siente más limitación?

**2. Bloque 2: Experiencia artística en el aula**

- ¿Qué tipo de experiencias artísticas realizan los niños en su clase?
- ¿Qué materiales y espacios utilizan?
- ¿Quién decide qué actividades se hacen: ¿usted, la institución o los propios niños?
- ¿Cree que los niños viven el arte como una actividad libre o más bien como algo dirigido?
- ¿Recuerda alguna actividad artística significativa, para ti y para los estudiantes?
- ¿Ha habido momentos en los que los niños transformen la actividad en algo inesperado?

**3. Bloque 3: Subjetividad y rol docente**

- ¿Qué siente usted al trabajar el arte con los niños? ¿Le resulta motivador, desafiante, agotador?
- ¿Cree que estas actividades cambian la relación con sus estudiantes?
- ¿Qué dificultades encuentra para incluir el arte en su práctica docente? ¿Falta de tiempo, de recursos, de apoyo institucional?
- ¿Su propia formación en la escuela o universidad influyó en cómo aborda el arte en el aula?

**4. Bloque 4: Devenir-infancia y posibilidades de transformación**

- ¿Ha sentido que, en medio de las actividades artísticas, usted también aprende de los niños? ¿Podría darme un ejemplo?
- ¿Cree que estas experiencias transforman su forma de enseñar?
- ¿En algún momento se ha sentido “jugando” o “sorprendiéndose” como los niños durante estas actividades?
- Si pudiera imaginar una escuela diferente, ¿qué lugar le daría al arte?
- Pregunta: ¿Cómo cree que influiría en la formación de los niños?

**5. Pregunta final: ¿Quiere añadir algo más sobre su experiencia con el arte en la educación inicial?**

**Anexo B:** Formato de consentimiento informado.



### Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por MARIA ALEJANDRA MANOSALVA NOY, de la Universidad SANTO TOMÁS. El objetivo de este estudio es: Analizar cómo las dinámicas escolares condicionan las prácticas artísticas de los maestros en instituciones de Educación Inicial de Bogotá e interpretar, desde la noción del devenir-infancia, las posibilidades de transformación que emergen en su práctica pedagógica.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 75 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por MARIA ALEJANDRA MANOSALVA NOY. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es: Analizar cómo las dinámicas escolares condicionan las prácticas artísticas de los maestros en instituciones de Educación Inicial de Bogotá e interpretar, desde la noción del devenir-infancia, las posibilidades de transformación que emergen en su práctica pedagógica.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 75 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a MARIA ALEJANDRA MANOSALVA NOY al teléfono 3187999466.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a MARIA ALEJANDRA MANOSALVA al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante  
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha

### Anexo C: Instrumento de validación.



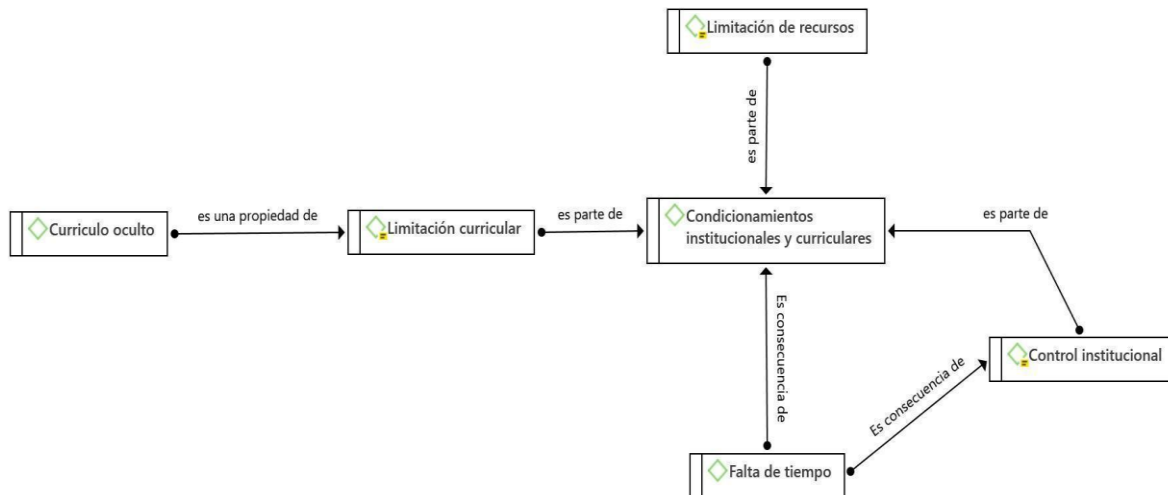
SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97  
 CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34  
 SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58  
 SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04  
 SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61

PREGUNTAS	VALIDEZ		TOTAL Validación por pregunta (¿Mide el concepto que se quiere evaluar?)	CONFIABILIDAD		JUSTIFICACIÓN (Si NO es validada la preguntad, dé una justificación para mejorarla)
	PERTINENCIA (Coherencia con los objetivos)	ADECUACIÓN (Público al que va dirigido)		ESTABILIDAD (su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales)	TOTAL	
1 PREGUNTA 1	5,0	5,0	SI	5,0	SI	
2 PREGUNTA 2	5,0	5,0	SI	5,0	SI	
3 PREGUNTA 3	5,0	5,0	SI	5,0	SI	
4 PREGUNTA 4	5,0	5,0	SI	5,0	SI	
5 PREGUNTA 5	5,0	5,0	SI	5,0	SI	
6 PREGUNTA 6	5,0	5,0	SI	5,0	SI	
7 PREGUNTA 7	5,0	5,0	SI	5,0	SI	
8 PREGUNTA 8	5,0	5,0	SI	5,0	SI	
9 PREGUNTA 9	5,0	5,0	SI	5,0	SI	
10 PREGUNTA 10	5,0	5,0	SI	5,0	SI	
<b>TOTAL</b>	<b>5,0</b>	<b>5,0</b>		<b>5,00</b>		
	<b>5,00</b>					
VALIDACIÓN GLOBAL DE INSTRUMENTO	PERTINENTE	ADECUADO	Página 8	ESTABLE	Página 10	Página 12
<b>INSTRUMENTO VALIDADO</b>						

**Anexo D:** Árbol ortogonal, categoría Condicionamientos institucionales y curriculares.

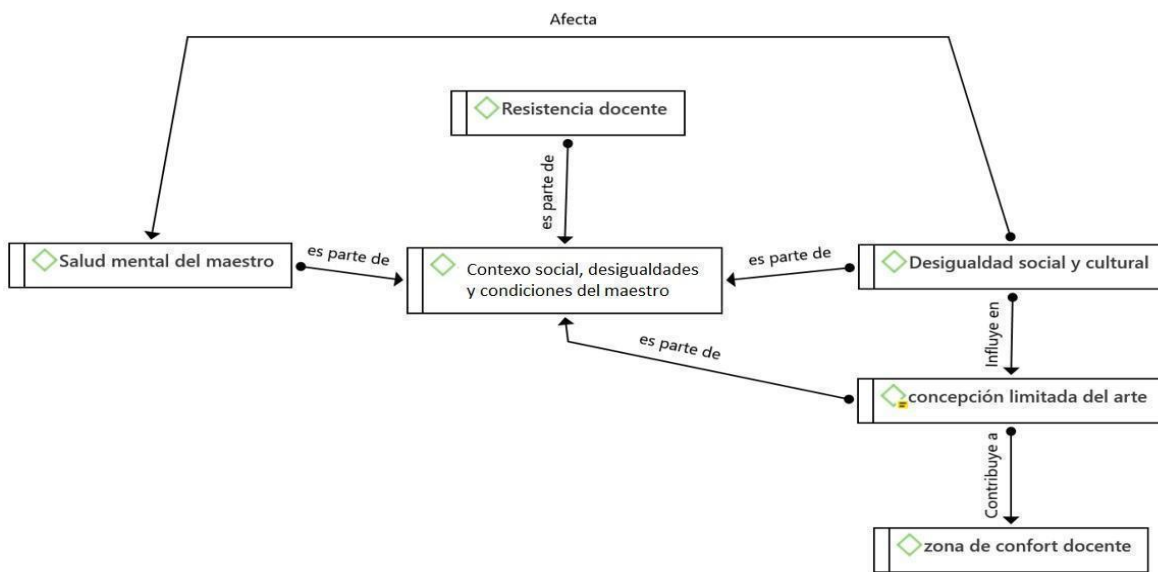


SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97  
 CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34  
 SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58  
 SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04  
 SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61



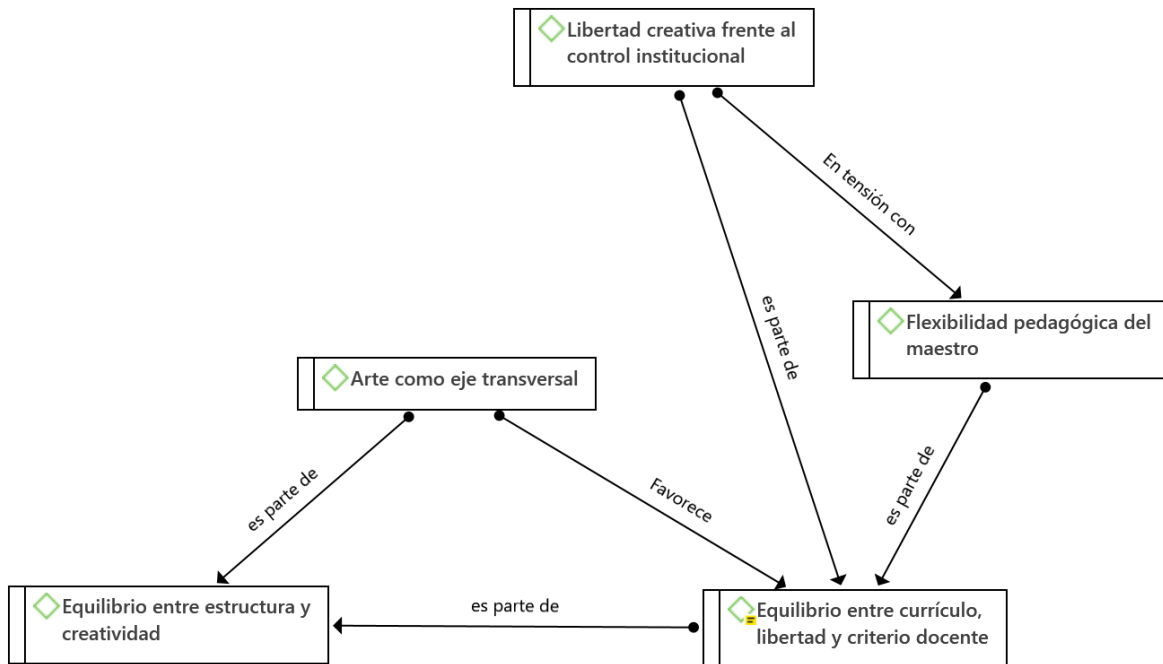
Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del análisis en Atlas.ti (2025).

**Anexo E:** Árbol ortogonal, categoría Contexto social y condiciones del maestro.



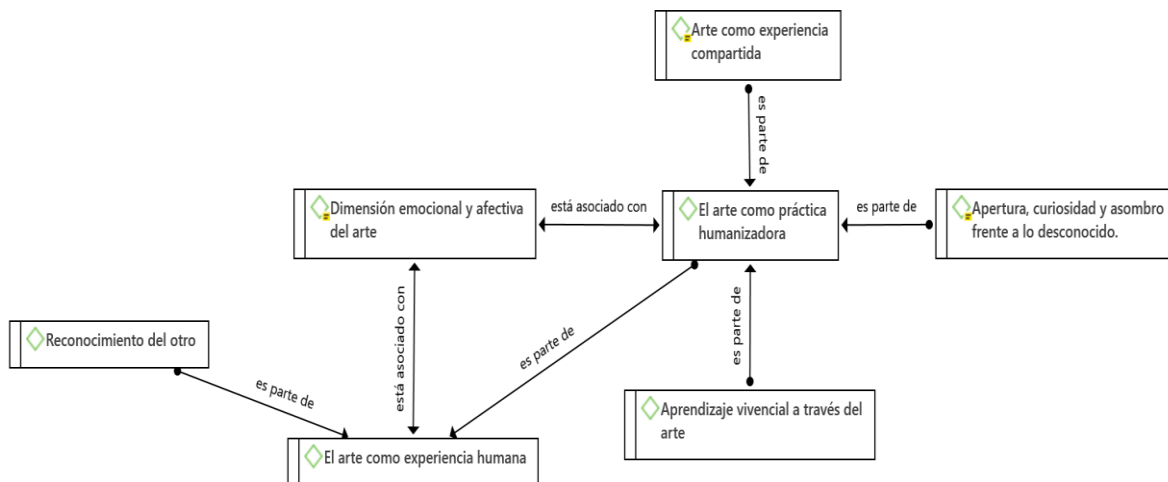
Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del análisis en Atlas.ti (2025).

**Anexo F:** Árbol ortogonal, categoría Equilibrio entre estructura y creatividad.



Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del análisis en Atlas.ti (2025).

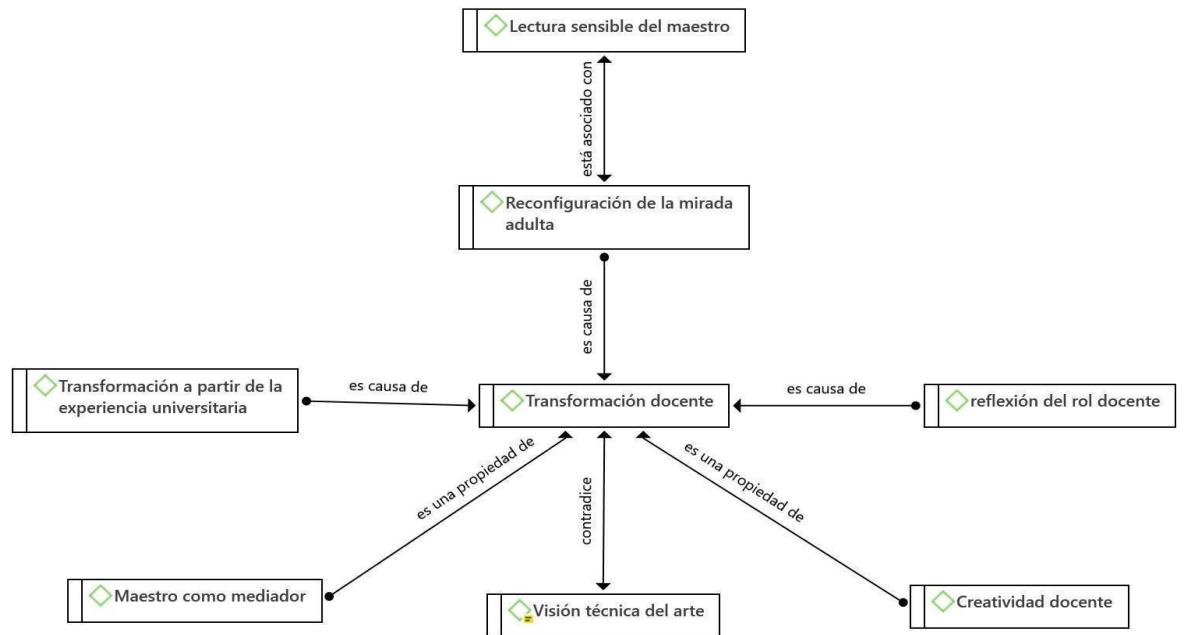
**Anexo G: Árbol ortogonal categoría, Arte como práctica humanizadora.**



Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del análisis en Atlas.ti (2025).

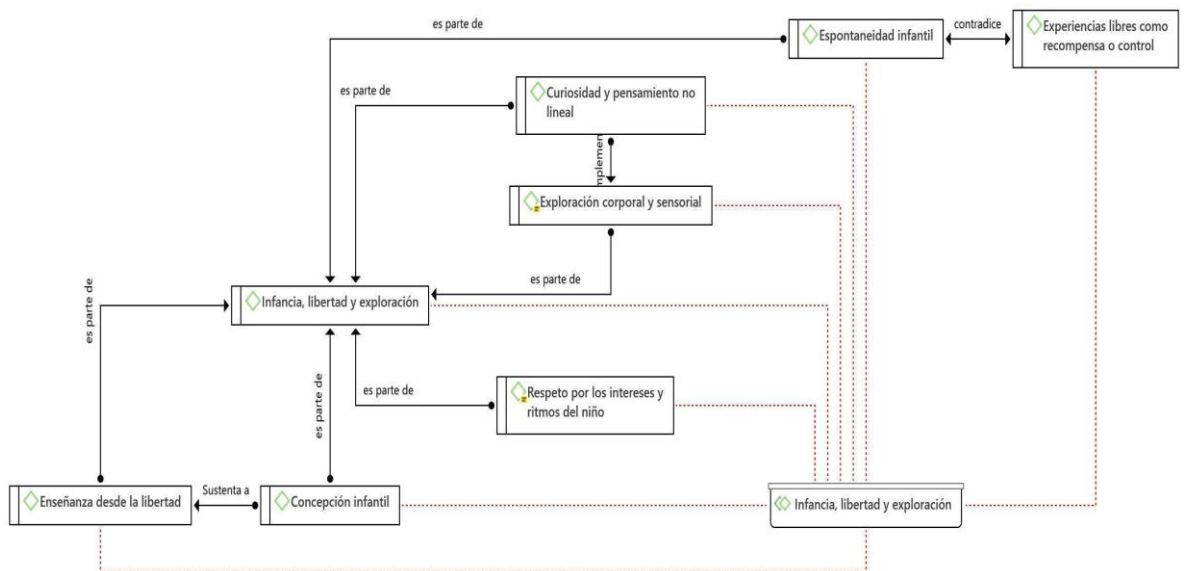
**Anexo H: Árbol ortogonal categoría, Transformación docente y devenir-infancia.**

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704



Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del análisis en Atlas.ti (2025).

**Anexo I: Árbol ortogonal categoría, Infancia, libertad y exploración.**



Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del análisis en Atlas.ti (2025)

**Anexo J: Matriz de categorización**

CATEGORÍA TEÓRICA	CATEGORÍA EMERGENTE (subcategorías)	EVIDENCIAS TEXTUALES
<p><b>Sistemas dominantes y control escolar</b></p>	<p><b>Condiciones institucionales y curriculares:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Limitación de recursos</li> <li>- Control institucional</li> <li>- Falta de tiempo</li> <li>- Limitación curricular</li> <li>- Currículo oculto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Entonces, a veces cuando tú quieres hacer muchas cosas, pasa lo que siempre decimos y es utilizar de mi dinero para comprar esos materiales, yo sé que no lo tengo que hacer, pero lo hago porque quiero brindarles esas experiencias a los niños” (E2).</li> <li>- “En mi colegio... hay un déficit de materiales que hace que uno se limite, limite a los niños... porque no van a tener la oportunidad, por ejemplo, de trabajar con una espuma de afeitar” (E3).</li> <li>- “Los espacios son mayoritariamente el salón de clases... no hay espacios comunes, también creo que es una manera de control” (E1).</li> <li>- “Después de experiencias donde tú vienes muy sesgado a lo que te dicen que tienes que hacer en el sector privado... a pesar de que tienes tu currículo oculto, es como una batalla permanente, como luchar contra la corriente a veces... el sistema, todos sabemos que ya está establecido” (E2).</li> </ul>

<b>Sistemas dominantes y control escolar</b>	<b>Contexto social y condiciones del maestro:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Salud mental del maestro</li> <li>- Resistencia docente</li> <li>- Desigualdad social y cultural</li> <li>- Concepción limitada del arte</li> <li>- Zona de confort docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Y sabes que se tiene la concepción de que arte solo es pintar o dibujar... para mí el baile, la expresión corporal, el canto también son muy muy importantes” (E2).</li> <li>- “Considera las experiencias espontáneas como ‘demasiado liberal’ y una pérdida de tiempo y de control del grupo” (E1).</li> <li>- “La directora ve el arte como pérdida de tiempo” (E4).</li> <li>- “Estos niños no tienen posibilidades de ir a teatro... por eso ellos lo valoran más... yo soy como el único referente que van a tener” (E2).</li> <li>- “Las visitas a museos dependen de presupuestos que muchas veces no existen, y las salidas gratuitas deben buscarlas los docentes” (E3).</li> <li>- “Tengo escasos recuerdos de experiencias artísticas en la infancia” (E1).</li> <li>- “Mientras uno pueda hacer algo espontáneo a escondidas o sin permiso, también como pues hacerlo... aprender un poco del niño que le interesa y le gana su curiosidad” (E4).</li> <li>- “Si la psicóloga se daba cuenta que no estaba haciendo la actividad tal cual como aparecía en la planeación, me regañaba y le decía a la rectora” (E1).</li> <li>- “Yo le mostraba a ella (directora) que a través del arte lográbamos los objetivos que ella quería” (E4).</li> <li>- “Si yo estoy baja de nota, los niños energéticamente lo sienten... y cuando estoy super efusiva, también así lo expresan” (E2).</li> <li>- “Son maestros que llenan el cuaderno, ya tienen sus folders iguales... la gente se vuelve muy perezosa” (E2, E5).</li> </ul>
--	---	--

<p><b>Sistemas dominantes y control escolar</b></p>	<p><b>Equilibrio entre estructura y creatividad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Arte como eje transversal</li> <li>- Libertad creativa frente al control institucional</li> <li>- Flexibilidad pedagógica del maestro</li> <li>- Equilibrio entre currículo, libertad y criterio docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Porque trabajando arte trabajo todas las áreas... es muy difícil separar eso, para mí es tan integral todo” (E2).</li> <li>- “Para mí el arte sería lo primero y además se plantearía como un eje transversal para los demás campos de conocimiento” (E1).</li> <li>- “A través del arte tú tocas todas las demás áreas” (E4).</li> <li>- “Hay un plan de estudios y un currículo... pero también los niños inciden según sus intereses; uno planea, pero el aula es impredecible, y hay que dejarse llevar un poco por la energía de los niños” (E2, E5).</li> <li>- “De hecho, diría que una de cada diez actividades sale tal cual, las otras nueve hay que modificarlas” (E5).</li> <li>- “Esto yo lo tenía así planeado, pero esto no me funciona, se está yendo por otro lado” (E4).</li> <li>- “Si el estudiante te manda un salvavidas... obviamente se cambia la actividad, porque lo que se quiere es que el niño aprenda” (E4).</li> <li>- “Los mismos niños descubrieron lo que debían hacer... jugamos, pintamos, nos ensuciamos, pero la actividad no fue avalada por otros miembros de la institución, porque los niños se mojaron y se ensuciaron” (E1).</li> </ul>
---	---	---

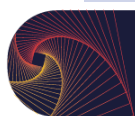
<p><b>Experiencia artística y subjetividad docente</b></p>	<p><b>Arte como experiencia humanizadora:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Arte como experiencia compartida</li> <li>- Dimensión emocional y afectiva del arte</li> <li>- Reconocimiento del otro</li> <li>- Arte como experiencia humana</li> <li>- Apertura, curiosidad y asombro frente a lo desconocido</li> <li>- Aprendizaje vivencial a través del arte</li> </ul>	<p>“Vivenciar todo como un niño me hace expandir mi mundo, me hace tener confianza y atreverme sin miedo; así mismo uno enseña con libertad” (E1).</p> <p>“Siempre siento que aprendo de las infancias... por la espontaneidad y curiosidad con que se desenvuelven” (E1).</p> <p>“Cuando uno disfruta y se emociona con ellos, la clase se transforma” (E4).</p> <p>“Los niños ven el mundo de una forma distinta; uno debería aprender más de eso para todos los ámbitos de la vida” (E1).</p> <p>“Me sorprendo de cosas que quizá había olvidado... perdemos también esa capacidad de asombro que naturalmente tienen los niños” (E3).</p> <p>“El niño se va a acordar de la experiencia, no del contenido” (E4).</p> <p>“Uno a veces piensa que va a darle algo a los niños, pero resulta que uno es el que aprende de ellos” (E2).</p> <p>“No tengo que ser la profesora impositiva... porque con ellos ya he generado esa relación de confianza, ellos saben que hoy vamos a hacer algo chévere, pero quizá mañana debemos hacer algo no tan chévere” (E4).</p> <p>“Si yo cojo a un niño y bailo con él, tengo contacto visual, él va a generar un vínculo, eso le da seguridad” (E2).</p> <p>“El arte tiene esa capacidad para acercarse al otro... esa sensibilidad ayuda a que los niños sean más cercanos entre sí y con su maestra” (E1).</p> <p>“El arte es la expresión del cuerpo. El arte es humano. El arte nace de lo humano” (E4).</p> <p>“Se siente de todo... es una gama de emociones demasiado</p>
--	---	--

amplia” (E5).

“Uno trabaja desde la sensibilidad... enseñarle al niño cómo plasmar lo que siente, cómo expresar eso que le transita el cuerpo” (E5).

“Las relaciones y el proceso de aprendizaje serían mucho más humanos, más cercanos, no enfocados desde la competencia” (E2).

<p><b>Devenir infancia como apertura</b></p>	<p><b>Transformación docente y devenir-infancia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura sensible del maestro</li> <li>- Reconfiguración de la mirada adulta</li> <li>- Transformación a partir de la experiencia universitaria</li> <li>- Reflexión del rol docente</li> <li>- Maestro como mediador</li> <li>- Creatividad docente</li> <li>- Visión técnica del arte</li> </ul>	<p>“Entonces yo te decía ayer, yo utilizo las paredes, entonces pego hojas en las paredes para que los niños puedan trabajar diferente y no solo en mesas, sino en las paredes. Nos tiramos al piso, en el piso, sobre colchonetas” (E4).</p> <p>“Si uno quiere volver a hacer una actividad similar con otro grupo, pues las empieza a transformar para mejorarlas” (E5).</p> <p>“Yo miro a una niña y sin que me diga algo, yo le digo, ‘tú necesitas ir al baño’ y me hace sí con la cabeza” (E2).</p> <p>“Yo no había visto La noche estrellada como un ciclo del agua jamás. Ahora la veo diferente gracias a ellos” (E3).</p> <p>“Ellos tienen otro modo y otras formas que uno ya de adulto como que omite” (E4).</p> <p>“Los niños a pesar pues de que necesiten explorar y eso, necesitan siempre que uno los guíe... siento que uno tiene que estar ahí como mediando” (E2).</p> <p>“Eso lo lleva a uno a la reflexión de su práctica, a qué realmente es importante, a qué le estamos apostando en nuestras infancias, qué le estamos dedicando un tiempo” (E4).</p> <p>“En la universidad tú te das cuenta de cómo es de verdad ser maestro... todo eso te da experiencia y pues ahí sí como dicen, la experiencia hace al maestro” (E2).</p> <p>“Yo ahí reflexionaba en cómo me hubiera gustado que me enseñaran a mí” (E4).</p> <p>“Vivenciar todo como un niño me hace expandir mi mundo, me hace tener confianza y atreverme sin miedo; así mismo uno enseña con libertad” (E1).</p> <p>“Ser mamá también transformó mucho mi experiencia pedagógica... lo que yo concibo es que tú eres maestro, es lo que</p>
--	---	---



tú concibes y es lo que tú eres y tú vas cambiando de las experiencias” (E2).

“Las artes se piensan más como la habilidad de poder hacer algo bonito, pero no tienen mucha profundidad respecto a por qué es importante” (E5).

<p><b>Devenir infancia como apertura</b></p>	<p><b>Infancia, libertad y exploración:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Curiosidad y pensamiento no lineal</li> <li>- Espontaneidad infantil</li> <li>- Experiencias libres como recompensa o control</li> <li>- Exploración corporal y sensorial</li> <li>- Enseñanza desde la libertad</li> <li>- Concepción infantil</li> <li>- Respeto por intereses y ritmos del niño.</li> </ul>	<p>“Los niños descubren lo que deben hacer por sí mismos” (E1).</p> <p>“Uno debe dirigir, pero debe ser realmente una creación propia del estudiante” (E4).</p> <p>“Estamos hablando del colibrí y un niño pregunta por el oso polar... y ahí cambia todo el tema” (E2).</p> <p>“Los niños aprenden haciendo, explorando y experimentando” (E4).</p> <p>“Los docentes afirman que sus actividades parten de los intereses de los niños” (E4).</p> <p>“Procuró trabajar cosas a partir de los intereses, para que la motivación esté siempre alta” (E5).</p> <p>“Solo una de cada diez actividades sale como estaba planeada” (E5).</p> <p>“La posibilidad de jugar, dibujar o explorar se condiciona al ‘buen comportamiento’ o al tiempo sobrante” (E3).</p>
--	---	---

<p><b>Rol del maestro-artista</b></p>	<p><b>(Categorías relacionadas que cruzan con otras teóricas):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Arte como experiencia humanizadora</li> <li>- Transformación docente y devenir-infancia</li> <li>- Equilibrio entre estructura y creatividad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-“El maestro se muestra como un sujeto sensible que genera vínculos, emociones y experiencias encarnadas” (E1).</li> <li>-“El maestro-artista aprende de los niños, transforma su práctica y se permite experimentar” (E2, E4).</li> <li>-“Las docentes adaptan, reinventan o subvierten el currículo para sostener procesos de exploración” (E4).</li> <li>-“Mantienen una ética pedagógica basada en la sensibilidad y la escucha activa” (E5).</li> </ul>
---------------------------------------	---	---

*Tabla 5: Matriz de categorización. Elaboración propia.*