

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

**EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y TRANSFORMACIÓN
SOCIAL. ANÁLISIS DE LOS CURRÍCULUMS
IBEROAMERICANOS DE EDUCACIÓN INFANTIL**

ART EDUCATION AND SOCIAL TRANSFORMATION. ANALYSIS OF IBERO-AMERICAN
CURRICULA FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION

EDUCACIÓ ARTÍSTICA I TRANSFORMACIÓ SOCIAL. ANÀLISI DELS CURRÍCULUMS
IBEROAMERICANS D'EDUCACIÓ INFANTIL

Mar Oliver–Barceló
Maria Ferrer–Ribot

RESUMEN

En una sociedad cada vez más diversa e intercultural es fundamental que las escuelas fomenten que el alumnado sea capaz de entender el punto de vista de las otras personas, de manera que el concepto de “otros” pueda convertirse en un “nosotros”, y para ello la educación artística es un espacio idóneo gracias a su capacidad de construir imaginarios y maneras de ver el mundo, a la vez que interrogarnos sobre las propias concepciones y prejuicios. En la presente investigación se ha analizado el enfoque de la educación artística en los currículums de educación infantil de diez países iberoamericanos para detectar y valorar si es contemplada desde una orientación transformadora, entendiendo como tal aquella que genera la posibilidad de reflexión sobre diferentes cosmovisiones, así como sobre la identidad individual y colectiva para generar prácticas sociales más igualitarias. Con este objetivo se ha realizado un análisis de contenido de las diez propuestas curriculares objeto de estudio, utilizando el software Nvivo. Siguiendo la literatura se han dividido los objetivos de la educación artística en cuatro categorías: académicos, expresivos, disciplinares-comunicativos y transformadores. Posteriormente se han triangulado los resultados a través de 25 entrevistas a personas expertas en la disciplina de los diversos países. Los resultados indican que la educación artística de los currículums analizados se justifica mayoritariamente con un modelo disciplinar-comunicativo, a pesar de que todos incluyen algunos aspectos puntuales para una educación artística transformadora. Se detectan tres aspectos a mejorar de cara al futuro: potenciar el enfoque transformador en las artes, que frecuentemente se sitúa en otras áreas vinculadas con el medio; mejorar la concreción de los elementos artísticos transformadores en las competencias y resultados de aprendizaje, dado que suelen desaparecer en este nivel y, finalmente, las entrevistadas señalan la necesidad de reforzar la educación artística en la formación inicial docente y el proceso de implementación curricular.

PALABRAS CLAVE

Educación artística, Desarrollo curricular, Educación infantil, Educación intercultural, Igualdad social

ABSTRACT

In an increasingly diverse and intercultural society, it is essential that schools encourage students to be able to understand the point of view of other people, so that the concept of “others” can become a “we”, and for this purpose art education is an ideal space thanks to its ability to build imaginaries and ways of seeing the world, while at the same time questioning our own conceptions and prejudices. This research has analyzed the approach to arts education in the curricula of early childhood education in ten Latin American countries in order to detect and assess whether they contemplate it from a transformative orientation, understood as one that generates a space for reflection on different worldviews, as well as individual and collective identity to generate more egalitarian social practices. For this purpose, a content analysis of the ten curricular proposals under study was carried out using Nvivo software. Following the literature, the objectives of arts education were divided into four categories: academic, expressive, disciplinary-communicative and transformative. Subsequently, the results were triangulated through 25 interviews with experts in the discipline from different countries. The results indicate that arts education in the curricula analyzed is mostly justified by a communicative-disciplinary model, although all of them include some specific aspects for a transformative arts education. Three aspects to improve for the future are detected: to strengthen the transformative approach in the arts, which is frequently located in other areas linked to knowledge of the natural and social context; to improve the concretion of the transformative artistic elements in the competencies and learning outcomes, given that they frequently disappear at this level and, finally, the interviewees point out the need to reinforce arts education in teacher training and the process of curricular implementation.

KEYWORDS

Arts education, Curriculum development, Early childhood education, Intercultural education, Social equality.

RESUM

En una societat cada vegada més diversa i intercultural és fonamental que les escoles fomentin que l'alumnat sigui capaç d'entendre el punt de vista de les altres persones, de forma que el concepte "altres" es pugui convertir en un "nosaltres", i per a això l'educació artística és un espai idoni gràcies a la seva capacitat de construir imaginaris i maneres de veure el món, alhora que interrogar-nos sobre les pròpies concepcions i prejudicis. En la present investigació s'ha analitzat l'enfocament de l'educació artística en els currículums d'educació infantil de deu països iberoamericans per detectar i valorar si és contemplada des d'una orientació transformadora, entenent com a tal aquella que genera la possibilitat de reflexió sobre diferents cosmovisions, així com sobre la identitat individual i col·lectiva per generar pràctiques socials més igualitàries. Amb tal fi s'ha realitzat un anàlisi de contingut de les deu propostes curriculars objectes d'estudi, utilitzant el software Nvivo. Seguint la literatura s'han dividit els objectius de l'educació artística en quatre categories: acadèmics, expressius, disciplinars-comunicatius i transformadors. Posteriorment s'han triangulat els resultats a través de 25 entrevistes a persones expertes en la disciplina dels diversos països. Els resultats indiquen que l'educació artística dels currículums analitzats es justifiquen majoritàriament amb un model disciplinar-comunicatiu, a pesar que tots inclouen alguns aspectes puntuals per a una educació artística transformadora. Es detecten tres aspectes a millorar de cara al futur: potenciar l'enfoc transformador en les arts, que freqüentment es situa en altres àrees vinculades amb el medi; millorar en la concreció dels elements artístics transformadors en les competències i els resultats d'aprenentatge, ja que solen desaparèixer en aquest nivell i, finalment, les entrevistades assenyalen la necessitat de reforçar l'educació artística en la formació inicial docent i el procés d'implementació curricular.

PARAULES CLAU

Educació artística, Desenvolupament curricular, Educació infantil, Educació intercultural, Igualtat social.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, nos encontramos en una sociedad marcada por las diferencias sociales y por la diversidad en la que es fundamental que la escuela eduque en la tolerancia y la empatía para avanzar hacia un futuro más igualitario. En este contexto, la educación artística es un excelente espacio para comprender y analizar de manera crítica el contexto cultural y social, apoyándose en diversas líneas de pensamiento como la pedagogía crítica (Althusser, 2003; Apple, 2004; Bourdieu & Passeron, 2001; Freire, 2003; Giroux, 2003), la interculturalidad (Chalmers, 2003; Efland et al., 2003; Smith et al., 2018), las teorías de género (Ellsworth, 2005; Haraway, 1995; Luke, 1999) y la posmodernidad (Bauman, 2007; Daniel et al., 2006; Efland et al., 2003; Lyotard, 1998). Desde este enfoque se señala que las diversas producciones artísticas y culturales de nuestro entorno tienen un importante papel en la construcción de nuestra identidad individual y colectiva (Barbosa, 2021; Hernández, 2010; Stevens & Lockney, 2017) y contribuyen a formar expectativas sobre la alteridad (Chalmers, 2003; Hernández, 2017). El enfoque trans-

formador entiende la educación artística (EA en adelante) como un espacio de creación e imaginación, facilitador de prácticas inclusivas que pueden contribuir a la consecución de una sociedad más igualitaria.

En la presente investigación se han analizado diez currículums iberoamericanos de educación infantil para detectar si presentan un enfoque transformador de la EA, o si predominan otros tipos de justificaciones.

Además del enfoque que llamamos transformador, a lo largo de los siglos la EA se ha entendido con diversos enfoques curriculares¹, que se pueden englobar en tres categorías: académico, expresivo y disciplinar-comunicativa (Acaso, 2009; Aguirre, 2005; Bamford, 2009; Efland, Freedman, & Stuhr, 2003; Hernández, 2007; Marín Viadel, 1997, entre otros) explicar cuáles son los fundamentos del conocimiento artístico, determinar los elemen-

¹ En este artículo se utiliza ideología, filosofía, modelo o visión curricular como términos afines, a pesar de que cada uno tenga ciertos matices diferenciales.

tos básicos de una obra de arte y las reglas o normas para organizarlo, y consecuentemente deducir el proceso correspondiente; c. Resumiéndolos de manera sucinta, la ideología curricular *académica*, denominada así por su origen, se desarrolla en las Academias desde la Edad Media, encontrándose sus fundamentos en, entre otros, los trabajos de Alberti (1999) y Comenius (1986). En este enfoque la belleza es considerada un ente objetivo, y se encuentra situada en la obra de arte. Por tanto, el sentido de cualquier obra de arte es la búsqueda de la belleza. El artista debe intentar acercarse al ideal de belleza, y la metodología que se utiliza para tal fin es el establecimiento de unas normas y cánones. La imitación de la realidad y la copia de modelos también son consideradas un buen camino para conseguir tal propósito (Efland, 2002; Hernández, 2007).

A partir de las teorías del s.XVIII y XIX y de autores como Rousseau (1985), en el s.XX cristaliza la ideología curricular *expresionista*, en donde el arte será un medio para desarrollar la libertad creativa del artista y su expresión emocional. En este modelo curricular se deposita una gran confianza en la capacidad innata infantil y se da espacio y libertad creadora a los niños (Stern, 2016). Se rechaza el concepto objetivo de belleza, así como las metodologías clásicas de observación y copia de modelos. En esta corriente se acuñó la concepción de *genio creador*, un concepto que todavía sobrevive en el imaginario colectivo y que ha generado la concepción de que la habilidad artística es innata y, consecuentemente, no se puede aprender. Al incitar al desaliento y al determinismo las repercusiones de este enfoque en el campo de la EA son drásticas. En este contexto la libre expresión será uno de los propósitos fundamentales de las artes (Efland, 2002; Efland et al., 2003; Hernández, 2007).

En el s.XX aparecerá una ideología curricular alternativa a la expresionista, que diversos autores (Acaso, 2009; Aguirre, 2005) definen como *disciplinar* o *comunicativa*. Este enfoque supone un esfuerzo por ordenar de manera académica la EA con el fin de legitimar su estatus de disciplina. En esta visión curricular se encuentran diversos grupos con interpretaciones diferentes sobre la concepción del arte. Aún así, existen varios denominadores comunes: el establecimiento de unos conocimientos básicos y estructurados de la EA, el fomento de la parte cognitiva dentro de las artes y la confirmación del arte como lenguaje y como

medio de conocimiento. En general se defiende una importante intervención del adulto, al contrario que el modelo expresionista.

En cuarto lugar, llamaremos visión curricular *transformadora* de la EA a un conjunto de planteamientos contemporáneos que se vinculan con dos temas. En primer lugar, con la difuminación de los límites entre aquello que es arte y qué no lo es, aumentando las prácticas y experiencias que tendrían cabida como tal, como por ejemplo el arte indígena, el arte textil o el grafiti, que tradicionalmente no han sido considerados arte a causa de sesgos raciales, de género o culturales. En segundo lugar, con un giro educativo que nos plantea la repercusión del arte, como universo simbólico, en la construcción de la identidad, con un importante valor social y estético (Aguirre, 2005; Fernández & Dias, 2016; Soria-Ibarra, 2016). Al rechazar los límites tradicionales de la historia del arte también se rechaza la concepción del proceso artístico como lineal y progresivo, y se enfatiza la importancia del arte en la construcción cultural y social (Efland et al., 2003). Por tanto, es necesario asumir la responsabilidad que tiene el arte para mantener o para transformar el *statu quo* que nos rodea. Para ello es necesario reflexionar sobre el sentido de la EA en la escuela, rechazar los planteamientos que buscan la belleza en la obra de arte o un significado oculto que se descifra tras un análisis formal (Aguirre, 2005). En contraposición, se propone trasladar el valor al proceso y conocer y sentir lo que otras personas nos plantean a través de diversos lenguajes, para empatizar, eliminar la gran alteridad y generar un “nosotros” solidario, posibilitando la identificación con otras personas de condiciones diversas (Acaso & Megías, 2017; Aguirre, 2005, 2017). De esta manera, a través de la EA, se propone cuestionar los prejuicios culturales, de género o de clase que generan desigualdad, conectando con los planteamientos interculturales, postcoloniales y de género (Butler, 2007; Kolesnik et al., 2018; Smith et al., 2018). Abordar estos aspectos desde la EA es fundamental ya que “las representaciones (arte y productos culturales) *presentan* su tema de nuevo, en formas que han sido mediadas por el lenguaje, la ideología, la cultura, el poder, la convención, el deseo” (Ellsworth, 2005, p. 83). Desde un enfoque transformador la EA ayudará a vislumbrar múltiples prejuicios, estereotipos y conductas negativas que, sin este espacio, se integrarían en nuestros esquemas cognitivos y pasarían desapercibidas (Luke, 1999).

En definitiva, se plantea una educación artística que trabaje “formas de investigar, formas de hacer y formas de pensar múltiples” (Fernández & Dias, 2016, p. 12). Esto implicará trasgredir los esquemas y conceptos preestablecidos, ser capaz de tener un posicionamiento crítico propio e incómodo para los centros que busquen el orden y la disciplina, suponiendo todo un desafío para los docentes acostumbrados a conocer a donde llevan todos los caminos (Fernández-Santín & Feliu-Torruella, 2020; Vecchi, 2013).

METODOLOGIA

Se ha analizado el tratamiento de la educación artística de diez currículos iberoamericanos: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, España, Guatemala, México, Nicaragua y República Dominicana. Los criterios de selección fueron países de habla hispana o portuguesa, con diversidad geográfica (Norteamérica, Centroamérica y Caribe, Sud-América y Europa) y con características generales y educativas diversas.

La metodología de análisis se dividió en dos fases: análisis de contenido y entrevistas a personas expertas.

Análisis de contenido

Se procedió a un análisis de contenido de los documentos escritos (Corbetta, 2003; Ruiz-Olabuénaga, 2009) siguiendo las etapas descritas por Kibiswa (2019): 1. Preparación; 2. Análisis de datos: organización, codificación, establecimiento de conexiones, interpretación y extracción de conclusiones; 3. Difusión.

Para el análisis de datos se procedió a seleccionar todas las menciones a la educación artística de los currículos, estableciendo el párrafo como unidad mínima, y a continuación se categorizó según el argumento que justificaba la educación artística. Los argumentos utilizados se basaron en aquellos descritos por Robinson (1999), y se agruparon en función de los modelos curriculares descritos, pudiendo estar el mismo párrafo en más de una categoría:

1. Educación artística transformadora: desarrollo moral, crítico y transformación social
2. Educación artística disciplinar: desarrollo de las capacidades intelectuales individuales,

desarrollo comunicativo, perceptual y físico

3. Educación artística expresiva: desarrollo de las emociones y la libre expresión
4. Otros argumentos: conocimiento de la cultura, desarrollo estético y creativo.

Los argumentos de la 4ª categoría no se pueden incluir en un único modelo curricular, dado que, por ejemplo, el desarrollo estético podría realizarse con una intención transformadora, disciplinar o expresiva. No se incluye la categoría vinculada al modelo curricular académico ya que ningún currículum expone de manera explícita tal concepción.

Entrevistas

Una vez realizado el análisis de contenido se decidió continuar con un proceso de triangulación para buscar la corroboración a través de otras metodologías (Bowen, 2009), y en este caso se realizaron 25 entrevistas a personas expertas (Flick, 2004) que cumplieran uno o varios de los siguientes perfiles:

- Personal Docente Investigador (PDI) en Educación Infantil, Educación Artística y/o currículum
- Autoras/coautoras de los currículos o personal del Ministerio de Educación vinculado con el currículum infantil de cada país
- Maestras o maestros de Educación Infantil con 10 años de experiencia como mínimo

Se contó con representantes de todos los países y de cada uno de los perfiles. Fue un privilegio poder contar con el testimonio de 7 autoras/coautoras de currículos. Las entrevistas se realizaron por teléfono, videoconferencia o en persona, y todas contaron con la autorización expresa para ser grabadas y transcritas, siguiendo los correspondientes protocolos éticos de investigación. Se incluyen fragmentos de estas entrevistas de forma anónima, referenciados como Entrevista Personal (EP).

RESULTADOS

Una vez seleccionados de cada currículum los argumentos que justifican la importancia de la formación artística, se dividieron en los cua-

tro grupos comentados: transformación social, énfasis en la comunicación y el conocimiento de la disciplina, libre expresión, e importancia de la creatividad, la estética y el conocimiento de la cultura

Los resultados muestran (Figura 1), en primer lugar, como los argumentos comunicativos y disciplinares son los prioritarios en 5 países

(Brasil, Chile, Colombia, España y Guatemala). En segundo lugar, el grupo de argumentos que engloba el conocimiento de la cultura, la creatividad y la estética es el predominante en 4 currículos (Bolivia, México, Nicaragua y República Dominicana). Mientras, en el currículo argentino se encuentran los mismos argumentos que defienden una EA transformadora, disciplinar y cultural/estética/creativa.

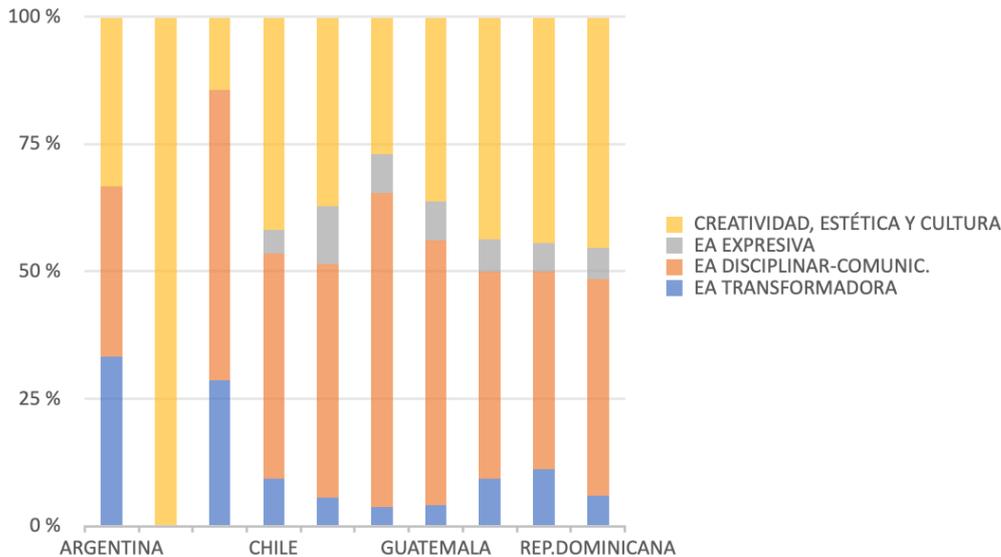


Figura 1 Argumentos que justifican la EA en los currículos de educación infantil de cada país

Cabe destacar que los argumentos para una EA transformadora se encuentran en prácticamente todos los documentos analizados, a pesar de que no predominan en ninguno de ellos.

Múltiples factores escapan de un conteo cuantitativo, por lo que se consideró necesario, a continuación, realizar un análisis documental más cualitativo de cada uno de los documentos, de los cuales se extrajeron los siguientes resultados.

La mayoría de currículos analizados muestran un enfoque marcadamente transformador que lamentablemente no llega a impregnar la educación artística. Es el caso de Bolivia, un currículo muy crítico, que cita y defiende los principios de Freire, pero que prácticamente omite la Educación Artística. De manera más sutil también encontramos este fenómeno en los currículos de Argentina, Chile, Colombia, Guatemala y México.

Un caso en el que el análisis muestra una discrepancia con el número de menciones es el documento brasileño. A pesar de que la mayoría de menciones hacen referencia a una EA disciplinar-comunicativa, todo el currículo se debe basar en tres principios fundamentales: políticos, éticos y estéticos, planteando una concepción artística y educativa con un marcado sentido social.

En el caso de Guatemala, Nicaragua y de la República Dominicana se dispone de unos currículos extensos con un alto nivel de concreción, llegando a planificar sesiones de aula. Esto frecuentemente conduce a una visión más técnica de la EA, ya que al desgranar los elementos en objetivos y resultados de aprendizaje se convierten en pequeñas acciones como "rasgar papel con precisión" (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2016, p. 144) y se pierde el enfoque indicado en los objetivos generales.

En el ámbito denominado “EA Transformadora” se han identificado a la vez cuatro temas predominantes:

1. Vínculo con las teorías interculturales y el respeto por la diversidad cultural (presente en Chile, Colombia, México, Nicaragua y la República Dominicana.): “Se propician oportunidades para que niños y niñas conozcan de la existencia de otras realidades socio-culturales interesantes y diversas lo cual aporta los elementos necesarios para futuros conocimientos. Todo lo anterior orientado al desarrollo de actitudes, valores (...)” (Ministerio de Educación Guatemala, 2008, p. 99)
2. Impacto de las artes y la cultura en la formación de la propia identidad (Argentina, Chile y España): “Son capaces de identificar costumbres y hechos de su comunidad para afirmar su identidad, y a la vez respetar la diversidad cultural. Son un niño o niña que se sienten ciudadano y ciudadana, agentes activos y participativos de la sociedad. No sólo reproductores de cultura sino creadores de cultura.” (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2016, p. 101)
3. Impacto de las artes y la cultura en la manera de entender el mundo y la alteridad (Chile, Colombia y España): “mediante las habilidades, actitudes y conocimientos vinculados a los Lenguajes Artísticos, los párvulos fortalecen sus procesos de pensamiento con categorías y conceptos que circulan en la cultura general, al mismo tiempo que robustecen referentes culturales propios.” (Ministerio de Educación de Chile, 2018, p. 66)
4. El tema de la igualdad de género, a pesar de estar presente a nivel general en diversos documentos (Chile, Guatemala, México y Nicaragua), no se encuentra en ningún caso vinculado de manera explícita con la EA.

Las personas entrevistadas coinciden plenamente con los resultados del análisis documental y también resaltan que frecuentemente la visión transformadora del currículum no abarca la EA: “Tenemos un campo, separado de la EA, en donde se plasman las cuestiones de valores... es significativo que estén separadas, tendrían que estar en todos los campos de

conocimiento, incluyendo las artes” (EP Experta Argentina Perfil B-C, 2019).

Otra de las necesidades de mejora identificada es la concreción curricular: “Siempre hay una diferencia muy grande en nuestro currículo entre los prolegómenos, la introducción, etc. y en la concreción. Al principio prometen una cosa que luego no se desarrolla” (EP Experto España Perfil A-B, 2019). Esta necesidad coincide plenamente con lo observado en diversos documentos curriculares.

Muchas de las personas entrevistadas no se ciñeron al documento curricular, sino que también comentaron su implantación en las aulas. En este sentido es generalizado el lamento de una gran diferencia entre lo declarado en el currículum y lo llevado a la práctica, con una gran presencia de manualidades imitativas y el colorear dibujos prediseñados:

- “en las aulas se trabajan meramente manualidades, formal, repetitivo, lo opuesto a la expresión, a la creatividad y a la reflexión” (EP Experta Bolivia Perfil A, 2019). “En las aulas se pinta, pegamos bolitas de papel, hacemos regalos para los padres...” (EP Experta Bolivia Perfil C, 2019).
- “En muchas escuelas no se permite un dibujo libre, parten copiando, y hay muchos estereotipos” (EP Experta Chile Perfil C, 2019).
- “En muchas aulas nos limitamos a un material “hoy trabajamos con papel de seda” o a copiar un modelo, sin experimentación ni creatividad” (EP Experta España Perfil C, 2020).

Esta carencia apunta a la necesidad de mejorar la formación inicial, ampliando la capacitación vinculada con las artes, una demanda muy extendida en la mayoría de expertas entrevistadas:

- “Sentimos que nuestra apuesta curricular que va por buen camino, pero nos falta el tema de cualificación y formación de las maestras. Vienen con una mirada muy instrumental del arte, y romper con esa mirada no es tan fácil” (EP Experta Colombia Perfil A-B, 2019)
- “Te puedo decir que tenemos grandes carencias en cuanto a la formación de pro-

fesores (...) No tienen la capacitación que necesitan para trasladar lo que dice el currículo a las aulas” (EP Experta México Perfil A-C, 2019).

Finalmente, otro tema recurrente en las entrevistas fue la necesidad de revalorizar el sentido de la EA, especialmente en la etapa de infantil, tanto a nivel social como político:

- “En nuestra sociedad la EA todavía está estigmatizada, se valoran las ciencias sociales, exactas y nada más. Las artes se ven como complemento, no como elemento curricular” (EP Experta México Perfil C, 2019)
- “Yo espero que, a nivel ministerial, público, se le de más valor, que haya profesores de artes que vengan a trabajar, con una formación más profesional” (EP Experta Argentina Perfil B-C, 2019).

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

A pesar de que la mayoría de investigaciones contemporáneas recomiendan enfocar la EA desde una perspectiva transformadora (Craw 2015; Hartle, Pinciotti, and Gorton 2015; Acaso and Megías 2017; Aguirre 2017) Aotea-roa New Zealand’s early childhood national curriculum, as a dynamic social, cultural document through an exploration of two art-inspired imaginary case studies. Thinking with Te Whiriki retains the potential to ignite thinking post-developmentally about art, pedagogy and practice in teacher education, and in the field. It offers examples of how creating spaces for engaging (with), mirando hacia una sociedad más justa e igualitaria, se puede observar que este no es el enfoque predominante en ningún documento, pero sí que, de una u otra forma, está presente en la mayoría de los currículums de los países analizados. La perspectiva transformadora aparece de manera muy marcada en muchos de los documentos, aunque no refiriéndose a la EA, sino que se aborda de manera general defendiendo la importancia de una educación comprometida con la igualdad. Se observa, por tanto, que es un tema clave en muchos de los países. Muchos de ellos tienen un índice de desigualdad muy elevado, y la mayoría de documentos educativos recogen y dan respuesta a esta problemática, planteando la necesidad de luchar para una sociedad mejor, con una ciudadanía con unos valores inclusivos. Para que la EA fuera más coherente

con este planteamiento se haría necesario establecer este vínculo entre la EA y la formación de un espíritu crítico.

Se ha apreciado que las teorías postfeministas están prácticamente ausentes de la EA de todos los currículums analizados. Mientras que este enfoque está presente de manera explícita en el marco general de diversos currículums, no encontramos ningún documento que establezca relaciones entre las representaciones artísticas y la igualdad de género. Nuestras construcciones mentales y estereotipos de género se encuentran fuertemente influenciados por los productos culturales y artísticos que nos rodean (Ellsworth, 2005), por lo que es una oportunidad perdida que ningún documento curricular plantee la posibilidad de reflexionar sobre estas representaciones en el área de EA.

Las teorías post-colonialistas y multiculturales, en cambio, sí que están mucho más presentes en los documentos curriculares analizados. En este sentido, algunos documentos presentan un especial énfasis en la incorporación de las culturas indígenas, aunque en pocas ocasiones se hace un vínculo explícito con la EA. Frecuentemente, se cae en el prejuicio de no considerar los productos culturales indígenas dentro del apartado de producciones artísticas. Por tanto, sería adecuado que el enfoque multicultural y pos-colonial de los documentos se expandiera y también alcanzara la EA.

Las ideas de la postmodernidad artística como el rechazo a la concepción de progreso, a la absoluta objetividad, a los grandes relatos y a la distinción entre cultura elevada y baja cultura (Efland et al., 2003) no aparecen de manera explícita en ninguno de los documentos.

Al contrastar este tema con otros análisis curriculares, vemos que la ausencia de desarrollo crítico en EA parece ser que en Educación Infantil es un problema más acuciante que en otras etapas. Según el análisis de la OEI (Giráldez & Palacios, 2014) los docentes iberoamericanos de Educación Primaria están cambiando el enfoque de la EA hacia la creación de una conciencia social y ciudadana; también Taggart et al. (Taggart et al., 2004) afirman que en los currículums analizados de Educación Primaria es frecuente esperar el desarrollo de la capacidad crítica. Al reflexionar sobre los motivos de la ausencia de la reflexión crítica, ética y moral en la EA de EI, una posible causa es la infravaloración de las capacidades de los niños y

niñas de la primera infancia. Frecuentemente, no se les considera capaces de reflexionar sobre el mundo que nos rodea y la cosmovisión que cada uno construye. Es un problema que es necesario abordar, dado que de cero a seis años es una etapa clave en áreas como el conocimiento de sí mismo, la formación de la propia imagen y de los demás, y con grandes posibilidades para trabajarlo a través de la EA, tal y como se puede observar en múltiples experiencias educativas (como por ejemplo Acer, 2012; Anguita, 2011; Binder & Kotsopoulos, 2011; Landeros, 2014).

En cuanto a los conceptos de creatividad, cultura y estética, muchos documentos no los abordan con la complejidad y riqueza con la que estos temas son tratados en la literatura específica, que se vinculan con capacidades cognitivas complementarias a la racionalidad, una expansión del conocimiento, el contraste y la interpretación, y con la capacidad de transgredir los propios postulados (Hoyuelos, 2013; Sirignano, 2019; Tatarkiewicz, 2006; Vecchi, 2013). El currículo brasileño es el único que incide en la estética, y la vincula con el proyecto político y pedagógico curricular (Ministério da Educação, 2010). Se coincide con otros estudios en que estos conceptos están infradesarrollados curricularmente en Educación Infantil, ante sus grandes posibilidades (Kim & Kim, 2017).

En definitiva, en el análisis se observan diferencias importantes en los diversos currículos, aunque también se identifican que la mayoría de documentos enfatizan la EA como medio de expresión, y una intencionalidad, con mayor o menor énfasis, de superar un discurso centrado en la técnica y la reproducción hacia perspectivas que priorizan la formación crítica de las personas y la construcción de una ciudadanía comprometida. Giráldez y Palacios (2014) confirman la tendencia iberoamericana –en Educación Primaria– hacia una menor importancia de la técnica y un avance de las competencias personales.

De los resultados se extraen las siguientes propuestas de mejora, que coinciden con la literatura sobre el tema (Bamford, 2009; Bautista et al., 2018; Leung, 2018; Smith et al., 2018):

- Potenciar el enfoque transformador en el área de EA, e incluso de manera transversal.

- Mejorar la formación inicial de los docentes: es fundamental preparar a un cuerpo docente preparado para asumir los retos que plantean las propuestas curriculares. Para ello es necesario realizar una formación integral en donde se les capacite, se les ofrezcan las herramientas que necesitarán para llevar a cabo los objetivos declarados, tanto en el ámbito de la EA como en los demás. No es suficiente saber que la EA debe potenciar el pensamiento crítico, la creatividad y las experiencias estéticas, se necesitan recursos para llevarlo a cabo en las aulas.
- Apoyo gubernamental a la EA: es necesario que las administraciones den importancia a la EA y se ofrezcan los recursos necesarios para desarrollar las propuestas curriculares. Los análisis confirman que existe la necesidad creciente de promover políticas culturales y artísticas en educación (Bamford, 2009; Mateu-Luján, 2021) y que en Iberoamérica existe una carencia de espacios y recursos para la EA (Giráldez & Palacios, 2014).
- Proceso de implementación y seguimiento: al realizar un cambio curricular en donde se proponen unas dinámicas diferentes a las que están instaladas educativamente es fundamental llevar a cabo un proceso de implementación y seguimiento de la nueva propuesta curricular que acompañe a los maestros y maestras. En caso contrario es muy difícil conseguir que un cambio de normativa provoque un cambio en las dinámicas asentadas en las aulas desde hace décadas. Desde los estudios se establece como prioridad “desarrollar un sistema de monitoreo de la implementación de los objetivos educativos en la práctica” (Sharp & Metais, 2000, p. 16).
- Por último, para desarrollar una EA con un enfoque pertinente al currículo es necesario que la educación infantil sea una etapa consolidada y con valor educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Catarata.
- Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.

- Acer, D. (2012). Cross cultural practices. Lunch in turkey. *Childhood Education*, 88(6), 360-366.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética* (Intersecci). Octaedro.
- Aguirre, I. (2017). El papel de las artes en la formación de la persona. *Cuadernos de Pedagogía*, 484, 24-27.
- Alberti, L. B. (1999). *De la pintura y otros escritos sobre arte*. Tecnos.
- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión.
- Anguita, M. (2011). Jo sóc tu, jo sóc tothom, però jo sóc jo! *Guix d'Infantil*, 60, 21-23.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. RoutledgeFarmer.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuau!: el papel de las artes en la educación*. Octaedro.
- Barbosa, A. M. (2021). Educación artística en Brasil: creatividad colectiva. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 5, 11-26. <https://doi.org/10.12795/communiars.2021.i05.01>
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bautista, A., Moreno-Núñez, A., Bull, R., Amsah, F., & Koh, S. (2018). Arts-related pedagogies in preschool education: An Asian perspective. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 277-288. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.12.005>
- Binder, M., & Kotsopoulos, S. (2011). Multimodal literacy narratives: Weaving the threads of young Children's identity through the arts. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(July), 339-363. <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.606762>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2001). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. En *Editorial Popular: Madrid*. Laie.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Chalmers, F. G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Paidós.
- Comenius, J. A. (1986). *Didáctica magna*. Akal.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e techiche. III Le tecniche qualitative*. Il Mulino.
- Craw, J. (2015). Making art matter-ings: Engaging (with) art in early childhood education, in Aotearoa New Zealand. *Journal of Pedagogy*, 6(2), 133-153. <https://doi.org/10.1515/jped-2015-0018>
- Daniel, V. A. H., Stuhr, P. L., & Ballengee-Morris, C. (2006). Suggestions for Integrating the Arts into Curriculum. *Art Education*, 59(1), 6-11. <https://doi.org/10.2307/27696118>
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Paidós.
- Efland, A., Freedman, K., & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Akal.
- Fernández-Santín, M., & Feliu-Torruella, M. (2020). Developing critical thinking in early childhood through the philosophy of Reggio Emilia. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100686. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100686>
- Fernández, T., & Dias, B. (2016). Aguas turbulentas: El encuentro entre el giro educativo en el arte y el giro de la visualidad en la educación. *Artnodes*, 2016(17), 6-14. <https://doi.org/10.7238/a.v0i17.2958>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Siglo

XXI.

- Giráldez, A., & Palacios, A. (2014). *Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria*. OEL.
- Giroux, H. A. (2003). *La inocencia robada : juventud, multinacionales y política cultural*. Morata.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, Cyborgs y Mujeres: La reinención de la Naturaleza*. Catedra.
- Hartle, L. C., Pinciotti, P., & Gorton, R. L. (2015). ArtsIN: Arts Integration and Infusion Framework. *Early Childhood Education Journal*, 43, 289-298. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0636-7>
- Hernández, F. (2007). *Espigadoras de la cultura visual* (Intersecciones). Octaedro.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Hernández, F. (2017). Las artes y la redefinición de lo humano desde el Posthumanismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 484(Monográfico Diciembre), 9-10.
- Hoyuelos, A. (2013). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro - Rosa Sensat.
- Kibiswa, N. K. (2019). Directed Qualitative Content Analysis (DQICA): A Tool for Conflict Analysis. *Qualitative Report*, 24(8), 2059-2079.
- Kim, H., & Kim, H. (2017). A Cross-National Comparison of Art Curricula for Kindergarten-Aged Children. *International Journal of Early Childhood*, 49(2), 195-210. <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0191-7>
- Kolesnik, M. A., Libakova, N. M., & Sertakova, E. A. E. (2018). Art education as a way of preserving the traditional ethnocultural identity of indigenous minority peoples from the North, Siberia and the Far East. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 8(4), 233-247. <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1804.15>
- Landeros, I. (2014). La fotografía, una herramienta que potencializa los procesos educativos contextualizados. Las voces y miradas de niños y niñas de Gambia. *Artseduca*, 7, 1-16.
- Leung, S. (2018). An Exploratory Study of Early Visual Arts Education in Two Hong Kong Kindergartens An Exploratory Study of Early Visual Arts Education in Two Hong. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(4), 392-403. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1498414>
- Luke, C. (Comp). (1999). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Morata.
- Lyotard, J.-F. (1998). *La condición postmoderna : Informe sobre el saber*. Catedra.
- Marín Viadel, R. (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. *Arte, individuo y sociedad*, 9, 55-78.
- Mateu-Luján, B. (2021). La Educación Plástica, Visual y Audiovisual en el currículo español de Educación Secundaria Obligatoria. Estudio comparado entre comunidades autónomas. *Artseduca*, 30, 45-58. <https://doi.org/10.6035/artseduca.5692>
- Ministério da Educação. Brasil. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016). *Diseño Curricular Nivel Inicial*.
- Ministerio de Educación Guatemala. (2008). *Curriculum Nacional Base Nivel Preprimario*.
- Robinson, K. (1999). *Culture, creativity and the young: developing public policy*. Council of Europe. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5574-1_1
- Rousseau, J.-J. (1985). *Emilio o de la educación*. EDAF.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

- Sharp, C., & Metais, J. (2000). *The Arts , Creativity and Cultural Education : An International Perspective* (Número December).
- Sirignano, F. M. (2019). *L'intercultural come emergenza pedagogica*. ETS.
- Smith, J., Pohio, L., & Hoeberigs, R. (2018). Cross-sector perspectives : how teachers are responding to the ethnic and cultural diversity of young people in New Zealand through visual arts Zealand through visual arts. *Multicultural Education Review*, 0031(May), 1-20. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2018.1460895>
- Soria-Ibarra, F. (2016). Tensiones, paradojas, debates terminológicos y algunas posibilidades transformadoras en el marco del giro educativo en los. *Artnodes*, 17, 25-33.
- Stern, A. (2016). *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión. Iniciación a otra mirada sobre el trazo*. Samaruc.
- Stevens, D., & Lockney, K. (2017). Students, places and identities in english and the arts: Creative spaces in education. En *Students, Places and Identities in English and the Arts: Creative Spaces in Education*. <https://doi.org/10.4324/9781315528014>
- Taggart, G., Whitby, K., & Sharp, C. (2004). *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Curriculum and Progression in the Arts : an International Study Final Report* (Número September).
- Tatarkiewicz, W. (2006). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Tecnos/Alianza.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Morata.