



tsantsa
REVISTA DE INVESTIGACIONES ARTÍSTICAS



N°6 2018

19

La enseñanza de las artes en la educación inicial. Una mirada desde las aulas ¹

The teaching of the arts in initial education. A look from the classrooms

DIANA PATRICIA HUERTAS RUIZ²

Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)
dhuertas@pedagogica.edu.co

HERNANDO PARRA³

Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)
hhparrar@pedagogica.edu.co

LEONARDO CAICEDO ZAZA⁴

Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)
leonardocaicedozaza@gmail.com

Recibido: 10 de septiembre de 2018

Aceptado: 18 de diciembre de 2018

¹ Este estudio fue titulado Caracterización de los tipos de contenidos relativos a los campos de la educación artística implementados en la educación inicial, realizado durante los años 2015 y 2016 fue apoyado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, CIUP, código FBA-405-15, y pertenece al grupo de Colciencias: Educación Artística.

² Profesora de planta, tiempo completo de la Licenciatura en Artes Escénicas. Sublínea de investigación Artes e Infancias del grupo de COLCIENCIAS Educación Artística. Estudiante de Doctorado en Educación Artística U. Lisboa - U. Porto. Magister en Educación.

³ Profesor de tiempo completo de la Licenciatura en Artes Escénicas. Sublínea de investigación Artes e Infancias del grupo de COLCIENCIAS Educación Artística. Magister en Artes Vivas.

⁴ Profesor de tiempo completo de la Licenciatura en Artes Escénicas. Sublínea de investigación Artes e Infancias del grupo de COLCIENCIAS Educación Artística. Magister en Artes Vivas.

Resumen:

Este artículo presenta los principales resultados de un estudio que, con una metodología etnográfica, se formuló para caracterizar los procesos de enseñanza relativos al arte, movilizados en 9 instituciones públicas y privadas de educación inicial en Bogotá. Se encontró que existen al menos 5 concepciones de la enseñanza del arte. Curricularmente se caracteriza por realizarse mediante la integración de las artes y de diversas disciplinas y por la inclusión de las familias en los proyectos. Las artes tienen unas características en su enseñanza y unos contenidos propios, como el desarrollo estético, creativo, creador, cultural, subjetivo, identitario, autónomo y liberador. Es necesaria una construcción didáctica planificada y formación para los docentes que diferencie este tipo de conocimiento de la lúdica, manualidades y la recreación, y que lo potencien como una alternativa a los paradigmas tradicionales en educación inicial.

Palabras clave: Currículo en Educación inicial, enseñanza y aprendizaje del arte, contenidos didácticos del arte, formación de profesores.

Abstract:

This article presents the main results of a study that, with an ethnographic methodology, was made to characterize the teaching processes related to art developed in the classrooms of 9 public and private initial education institutions in Bogotá. It was found that there are at least 5 conceptions of art teaching. In the curriculum it is characterized by the integration of arts and diverse disciplines, and the inclusion of families in the art projects. The arts have characteristics in their teaching and their own contents, such as aesthetic, creative, creative, cultural, subjective, identity, autonomous and liberating development. A planned didactic construction and training for teachers is needed to differentiate this type of knowledge from play, crafts and recreation, in order to enhance it as an alternative to traditional paradigms in early education.

Keywords: Curriculum in Early Education, art teaching and learning, didactic contents of art, teacher's formation.



1. Introducción

Durante los últimos años las políticas públicas en educación y cultura de Colombia vienen implementando la inclusión del campo del conocimiento del arte en el sistema educativo formal, cuyo enfoque está en la utilización del tiempo libre, la prevención de la violencia, la formación de ciudadanía y el desarrollo de capacidades como la creatividad, imaginación, creación, entre otras. (Ministerio de Educación, MEN, 2010, 2014).

Estas clases extracurriculares o incluidas en los planes de estudio no buscan formar artistas, sino contribuir con el desarrollo integral de los niños. Ello implica una serie de transformaciones del saber artístico al ámbito escolar. Por esto, al interior de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Facultad de Bellas Artes, se viene interrogando la dimensión pedagógica

y didáctica de las artes en la escuela. Este interrogante se ha desarrollado, por un lado, explicitando qué se enseña y con qué sentido. Y, por otro, puntualizando las responsabilidades sobre la gestión de aula en función del aprendizaje. (Merchán & Rosas, 2011).

Una de las discusiones más importantes que llevó al planteamiento de esta investigación tiene que ver con el hecho de diferenciar, por un lado, lo que los niños hacen de manera natural como parte de sus juegos y sus relaciones con el medio (para lo que no necesitan del profesor, ni la escuela) y, por otro, las propias de la educación artística. Esto llevó al grupo de investigación a cuestionarse, si es suficiente realizar actividades como bailar, representar, dibujar, pintar, hacer manualidades, disfrazarse, maquillarse para lograr, exitosamente, la inserción del campo del arte en la educación inicial. O, si en efecto, pueden existir algunas estructuras didácticas de la educación artística, que orientan las prácticas en los primeros grados.

2. Aspectos metodológicos

Bajo la autonomía y la flexibilidad curricular existente en las políticas de Colombia, los proyectos educativos de los jardines infantiles deben vincular las artes como un pilar de formación e intervención pedagógica con niños de 2 a 6 años (MEN 2014). El Gobierno Nacional viene desarrollando desde el 2011 el programa “de 0 a Siempre” como una política de atención integral. A nivel del Distrito Capital de Bogotá, hace seis años se está ampliando la cobertura de la educación oficial para los niños de 3 a 5 años. Adicionalmente, se ofrecen programas desde el Instituto Distrital de las Artes (IDARTES) y el programa de “40 x 40”, que extiende las jornadas escolares incluyendo clases de artes, idiomas y deportes.

Pero, para los jardines infantiles o centros de educación inicial esto no es nuevo. Incluso las clases de artes se ofertan como una ventaja educativa. Esto llevó a preguntar: ¿qué tipos de arte se enseñan en los jardines? ¿cómo se comprende el arte para esta población? Y, concretamente, ¿qué se enseña de las artes en los jardines?

La respuesta debía emerger de triangular informaciones entre quienes desarrollan las prácticas pedagógicas, quienes las vivencian, la observación y los análisis documentales. El método etnográfico en educación (Woods, 1987) de corte cualitativo, fue el escogido por cuanto permite realizar la caracterización, desde las miradas de quienes realizan la educación artística en los jardines. Según la autora Rosana Guber, la etnografía es

“[...] el conjunto de actividades que se suele designar como ‘trabajo de campo’ y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción. Los fundamentos y características de esa flexibilidad o ‘apertura’ radican, precisamente, en que son los actores y no el investigador, los privilegiados para expresar en palabras y en prácticas el sentido de su vida, su cotidianidad, sus hechos extraordinarios y su devenir” (2001, 16).

Este paradigma permite entender diferentes expresiones de la realidad y encontrar formas de interpretación desde las personas que realizan las prácticas de formación en el campo artístico en la educación inicial. Con un investigador principal, dos coinvestigadores, dos monitores de investigación (estudiantes de la Licenciatura) y 5 auxiliares de investigación (estudiantes de la facultad) se realizó la construcción teórica y metodológica en 5 fases.

La primera fase *de negociación y acceso al campo* según Álvarez (2011) fue compleja. Inicialmente la muestra se planteó para estudiar 10 jardines de las 20 localidades de Bogotá, accediendo a los jardines más reconocidos por su trabajo con las artes. Lamentablemente, el ingreso a las instituciones no fue sencillo y la mayoría nos dieron una respuesta negativa. Las instituciones consideran que serían “evaluadas” por la universidad, según nos informaron directores de manera verbal. Esto ocasionó meses de atrasos en el tiempo de ejecución. Finalmente se logró la aceptación de 9 instituciones de educación (cuatro públicas y cinco privadas) de las localidades de Suba (con tres instituciones), Bosa, Soacha, Puente Aranda, Barrios Unidos, Teusaquillo y Usaquén. Todas con diferentes niveles socioeconómicos y estratos sociales. Estas instituciones contaban con los grados de prejardín, jardín y transición (o sus equivalentes), atendían niños de 2 a 6 años y su proyecto educativo tenía un énfasis artístico.

Durante la primera etapa, además, les presentábamos el *protocolo de la investigación* que contenía la información sobre la investigación y los instrumentos que se aplicarían. Esto ayudó a generar una ruta de trabajo, que requirió de entre dos o tres semanas de presencia de los investigadores y/o auxiliares de investigación en los jardines. Su trabajo consistió en realizar el seguimiento a tres o cuatro clases del área artística y a otras clases donde las profesoras realizaran un trabajo desde las artes, según su propio criterio. Sin embargo, esto no fue posible en todos los casos y el grupo de investigación debió respetar y acatar los espacios y tiempos ofrecidos por los profesores e instituciones.

Dando cumplimiento a la segunda etapa de la investigación según Álvarez (2011), se realizó el *trabajo de campo*. Este se direccionó por 3 categorías: a) sentido de la enseñanza del arte en el jardín; b) características de la enseñanza de las artes c) contenidos enseñados.

En esta etapa se destaca la flexibilidad en cuanto a las posibilidades de observación, entrevistas y el acceso a los documentos; en unos casos se permitió la filmación o fotografías, en otros, solo la observación; otros prefirieron el audio; y otros solo tomar apuntes.

Se lograron alrededor de 30 observaciones documentadas con fotos o videos de las clases de artes. También se observaron 10 clases de otras áreas en las que las docentes afirmaban vincular el arte. Y se cuenta con 9 informes de las observaciones del aula y su relación con el arte.

Se realizaron 10 entrevistas semiestructuradas a los profesores de artes (plásticas, música, teatro, artes integradas, danzas, movimiento y cuerpo, etc.) y 9 a profesoras de los diferentes grados. Así mismo, se entrevistaron 15 niños y niñas de los grados transición. Pero solamente 4 docentes entre directores y coordinadores respondieron nuestras preguntas. Los investigadores y auxiliares de investigación realizaron diarios de campo sobre sus visitas. También se cuenta con la documentación del proyecto educativo de 5 de las 9 instituciones. En algunas incluye el plan de estudios, el plan de área o la planeación de las actividades.

Simultáneamente, al trabajo de campo en las instituciones, se realizó dentro de esta fase un *análisis documental* de revistas especializadas, textos digitales, libros, trabajos de grado de pregrado y posgrado, videos, CD, blogs, entre otros. También, se referenciaron documentos seleccionados de las bases de datos científicas y del repositorio institucional de la Universidad

Pedagógica Nacional. Se analizó un total de 76 documentos que cumplían con ser una propuesta, investigación o experiencia del arte en educación inicial.

A partir de lo anterior, se pasó a la fase de *análisis de datos* (Álvarez 2011). Según la autora primero se realiza una *Reflexión analítica sobre los datos*. La cual fue consignada principalmente en los diarios de campo, en los informes de la investigación y en las reuniones del grupo. Esto nos llevó a configurar categorías desde lo recogido en el trabajo de campo y triangularlo con los documentos que también fueron analizados. Posteriormente y continuando con la propuesta de la autora, se realizó la selección, *reducción y organización de los datos* mediante un análisis de contenido, primero de manera manual y luego con apoyo del ATLAS-TI. Así se validaron y se clasificaron por diversas preguntas, referidas al tipo del arte, palabras con las que se asocia y para qué se enseña. De esta manera, se realizó una primera *categorización de los datos*, en la que se definieron categorías acompañadas de citas de las entrevistas, fotos o apartes de videos o documentos. Luego se hizo una segunda categorización de los datos, que se centró más en organizar las categorías por frecuencia e importancia, pues el informe era demasiado extenso. Y tras esto, un resumen de los principales hallazgos, incluyendo citas textuales de entrevistas, observaciones a profesores y directivos.

3. Algunas concepciones de la enseñanza del arte en la educación inicial

Luego de comparar toda la información se identificó que las concepciones están relacionadas con los planteamientos de autores como Imanol Aguirre (2006), Hernández (2000), y Barbosa (2010) que propone modelos o estructuras en la enseñanza del arte, ideas que marcan todo el desarrollo curricular. Aunque estas nociones fueron pensadas para las artes plásticas y visuales, no distan de lo que acontece con las otras artes y su implementación en el aula. A continuación, se hace una descripción muy general de su implementación en la educación artística en el jardín de infantes:

a. Los marcados por una *concepción transmisionista e instrumental*, entendiendo que los contenidos son el arte como disciplina para ser aprendida y ejecutada. Es decir, los niños son “*artistas en pequeño*”, que aprenden técnicas fundamentales, especialmente diseñadas para la exposición o muestra. En esta concepción el “saber sabio” posee un valor incuestionable. El maestro determina los objetos de enseñanza por el valor del contenido en su disciplina. Así, las danzas tradicionales, las teorías del color, la ejecución de un instrumento, el ritmo, la ronda, son contenidos que los niños deben aprender y ejecutar. Otra de las características es que está centrada en el resultado, en la muestra final, en la que los padres de familia serán el público. Según Aguirre (2006) este modelo formativo se denomina “*logocentrista*”. Se ubica en las ideas del arte renacentista y el papel del maestro es enseñar la técnica para que sea reproducida por el alumno.

b. Una concepción de *corte activista*, se manifiesta en la idea que el arte es una herramienta para expresar, sensibilizar y manifestar emociones. La consigna del profesor es que el arte es una práctica, una acción, una ejecución. Los niños son “*pequeños artistas*”, con un conocimiento innato. Lo importante es el contacto con materiales y propiciar experiencias estéticas. Allí la enseñanza está focalizada a la producción de sensaciones, percepciones, experiencias artísticas o estéticas. Imanol Aguirre (2006) define este modelo formativo como

“*expresionista*”. El arte es más una expresión del ser interno que un aprendizaje. Según el autor (2006, 4) *la esencia de la práctica artística reside en transmitir y expresar los sentimientos o emociones de dicho sujeto*. Entonces no hay normas, no es posible evaluar, ni poseer contenidos prefijados. Un modelo centrado en la acción artística totalmente subjetiva favorece poco la reflexión sobre los contextos culturales. Desde edades muy tempranas los niños son bombardeados por unas formas de cultura, arte e identidad. En este sentido, el papel de la educación es enriquecer el acervo social y cultural, Hernández (2000), Barbosa (2010), especialmente en países donde el acceso al arte tiene que ver con los recursos económicos y con diferencias sociales.

c. Otra comprensión es: las artes como lenguajes alternos que le permiten a los niños comunicar y expresar sus ideas, conocimientos, aprendizajes, sentimientos y emociones (Marín Ricardo y otros 2003,5). Esta perspectiva podría tener elementos de lo que Imanol (2006) denomina “*Filolingüística*”, que defiende el arte como un lenguaje. Sin embargo, en la educación inicial no se trata de comprender el signo y significado de las imágenes visuales o de los productos de la cultura visual o artísticos en beneficio de la interpretación, comprensión y creación. Se trata de brindar a los niños el arte como una herramienta para comunicarse. Así se le enseñan lenguajes corporales, simbólicos, rítmicos, etc., para facilitar su interacción consigo mismo y con los otros. Lamentablemente, esto puede convertir a las artes en una “*metodología que facilita los aprendizajes*”, hace más fáciles y accesibles a los niños otros contenidos, dejando el arte al nivel de una técnica. Bajo estas ideas, muchos educadores afirman que “*todo es arte en el jardín*”, pues todo está relacionado con el arte plástico y visual, la música, la danza, el teatro, el performance. El arte como lenguaje lo ubica en todas partes y a la vez, en ningún lugar del currículo.

d. Otra perspectiva comprende el arte como hecho cultural, que afecta las esferas sociales y políticas. Según Aguirre (2006,13), este modelo de educación artística y cultura visual define que: *se deben brindar herramientas a los alumnos para comprender críticamente los mundos sociales y culturales en los que viven y se producen sus relaciones*. Desde estas ideas, los contenidos del arte brindan nuevos referentes para comprenderse a sí mismo y al entorno, superando los modelos estéticos hegemónicos en los que niños y sus familias se encuentran sumergidos (Kincheloe, Steinberg, 2000). Por ejemplo, cuestionar la cultura que los medios masivos, dirigidos a los niños y los mensajes que ella impone a la infancia sobre la belleza, lo ético, moral y socialmente aceptado, entre otros. (Abad, 2009). Las artes que llegan al jardín pueden ayudar a los niños a tener otras visiones del mundo. Conceptos como héroe, princesa, los super-poderes, entre otros, pueden ser analizados, enriquecidos y re-creados por los niños.

e. Algunos proyectos de educación inicial, incluyen las artes como una integración de diversas disciplinas (artísticas o no) que confluyen en la creación, más desde las propuestas del arte contemporáneo Camnitzer (2015). Pero sus temas parten de la vida de los niños, sus intereses, propuestas, preguntas del mundo que los rodea. Estas ideas cercanas al arte contemporáneo se pueden acuñar a lo que Aguirre (2006,15) denomina una propuesta pragmatista *Deweriana*, que se fundamenta en las *artes como experiencia y relato abierto*. Así el valor del arte no está en el artefacto u objeto artístico, sino en la experiencia que esto genera. Las estructuras tradicionales del arte sobre la interpretación de la obra, su valor y aprendizaje pueden ser ampliados y diversificados. Al respecto Barbosa (2010) propuso el modelo triangular para la

enseñanza del arte y las culturas visuales, única en Latinoamérica, con tres focos sobre la obra: lectura, hacer y contextualizar. La riqueza de esta propuesta radica en que esos focos no desconocen el valor político, democrático y de reflexión sobre la cultura propia y la vida cotidiana que se puede realizar en las aulas mediante la enseñanza del arte.

El arte contemporáneo ayuda a la construcción de narraciones, propuestas, objetos que, según García C. (2016), más que estar en el marco de estructuras formales, tienen un mensaje que invita a la reflexión. También, rompe con las estructuras de artista, espectador, creador y otros mitos, que en el aula distancian a los niños del arte. Ello también permite, en el caso latinoamericano incluir las artes de la cultura popular, la cultura propia y las diversas manifestaciones de los pueblos. La experiencia estética es el centro de las posibilidades educativas. No para tener una mejor alfabetización visual, sino para transformar las miradas, pensamientos y sentimientos en el mundo donde se habita. Y en el caso de los niños, de tener bases sobre las cuales crear sus propios relatos con las artes.

Esto implica no solo cambiar las ideas sobre la enseñanza del arte sino sobre la infancia y el papel de la educación. Según Amador Báquiro (2012, 74) hay que distinguir las ideas de infancia en singular de la idea de *infancias en plural*. La segunda reconoce la diversidad en los mundos de la vida de los niños y niñas, las diversas circunstancias que rodean su crecimiento y lo validan como un sujeto importante en el presente. Su valor no radica en lo que *será*, sino en lo que *es*. El futuro será una creación de posibilidades producto del enriquecimiento de las experiencias. Marmé Thompson (2013, 860), se pronunció sobre las posibilidades de los niños de construir y deconstruir la cultura, más allá de consumirla, y cómo el espacio de la educación artística es privilegiado para generar reflexiones sobre ese mundo de lo efímero, que los ve, a ellos y sus padres, como clientela. El modelo económico y social ejerce una influencia negativa en los menores que hace que se vinculen con el consumo, la tecnología y modelos estéticos que los convierten en inconformes con su cuerpo, lastiman su autoestima, autoconcepto y en general afectan su personalidad y crecimiento (Kincheloe, Steinberg, 2000).

En consecuencia, la educación artística en la educación inicial requiere entender al niño como un poseedor de cultura y de saber, pero también de imposiciones culturales y sociales. Las prácticas pedagógicas no son neutras. Limitar el arte al interés del niño, a modelos que están estereotipados como infantiles o adecuados para los infantes, puede convertir las aulas en espacios de reproducción y antidemocráticos, tal como lo plantea, Acaso M. (2009), Baldacchino, (2014), Atkinson (2012, 2015), entre otros.

Los currículos en artes en la educación inicial no buscan formar artistas. Tradicionalmente, el arte en esta etapa estaba referido a manualidades y actividades con algún tipo de material, “del aprestamiento” o preparación para la escritura. En algunas instituciones el arte se convierte en un entrenamiento para la presentación para la clausura o evento, liderada por un adulto que impone lo que los padres de familia apreciarán. Incluso a costa de ridiculizar e imponer estéticas e ideas de arte a los niños. Los docentes manifestaron en las entrevistas la necesidad de replantear las concepciones del arte en el currículo. Al respecto el coordinador de una institución pública afirma:

Entonces, la idea es educar niños para la inventiva, para la imaginación, para la libertad, y no educar niños que vayan a salir siendo actores, que vayan a salir siendo pintores, no se trata de eso, se trata de que por medio de las artes ellos exploren.

Profesor R. J. C. [entrevistado] O. [entrevistadora] Jardín. #4.

Entonces, las artes cumplen un papel más que decorativo, expresionista o de espectáculo. Tal como lo plantea María Acaso:

Hay que reivindicar la enseñanza de las artes... como un área relacionada con el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no solo con lo manual, con enseñar a ver y a hacer con la cabeza y con las manos, y no solo enseñar a hacer con las manos. (2009:17)

Autores como Dewey (1980), Hargreaves (1991), Berdichesvsky (2009), Brandt (2009), Efland (2004), Gardner (1994), Llinas (2009), Barbosa (2010), Sarlé y otros (2014), Guerreiro (2015), García (2016), entre otros, han trabajado sobre la relación entre la educación artística y la primera infancia. Llegando, entre otras conclusiones, a establecer que el arte, más que aprendizaje de técnicas, tiene contenidos que se ocupan de propiciar aprendizajes lingüísticos, sociales, cognitivos, subjetivos, personalidad, emocionales, culturales y ciudadanos.

El mayor reto del arte en la educación inicial, no será, entonces, realizar muestras, bailes, obras, rondas o presentaciones, sino lograr que los niños sean felices con su cuerpo; que vuelvan a imaginar y a crear; que puedan perderse en los personajes de fábulas y cuentos infantiles más cercanos a su identidad latinoamericana; en juegos dramáticos acordes a su etapa de crecimiento y a los problemas que les son comunes en tiempos contemporáneos; que puedan usar lenguajes artísticos como parte de su vida cotidiana, para expresarse, reír, aprender y re-crear.

4. Principales características de la enseñanza del arte en educación inicial

Teniendo en cuenta que existen grandes diferencias entre los jardines participantes, los profesores y los contextos, existen características que son comunes o constantes en la mayoría de los jardines. La primera característica tiene que ver sobre *cómo se vincula el arte en el currículo*. En unos casos el arte y su profesor son totalmente aislados del proyecto de aula. Incluso en uno de los casos, el profesor de danzas está dedicado solo a realizar ensayos para un evento. En otros casos el profesor de artes acompaña el proyecto de aula de la profesora y mantiene un diálogo de apoyo mutuo. Pero, especialmente en los jardines privados el arte está realmente articulado al proyecto institucional. El análisis documental muestra cómo ello hace que incluso las clases sean denominadas de manera diferente: cuerpo y movimiento, eco-arte, narración oral. En la práctica el arte se convierte en punto de partida del aprendizaje, tal como lo planteó el profesor:

Con... (Nombre del jardín), específicamente la educación es basada en el arte, no sé, realmente todo gira alrededor del arte. En mi caso todo el proyecto del aula gira alrededor de la clase de música y lo que se trabaja en la clase de música. En cambio, en los otros lugares la música era el complemento que tenía que girar alrededor de otra asignatura; por ejemplo, había que ayudar con los procesos de lectura entonces la música tenía que apoyar. En... (nombre del jardín) ... también se apoya ciertos procesos, pero es desde la música que se comienza a trabajar todo eso. Realmente el cambio es muy muy grande.

Profesor V. J. [entrevistado] O.D. [entrevistadora]. Docente de música. Anexo informe de trabajo de campo Jardín # 7.

La segunda característica marcada en las observaciones y entrevistas es una concepción de la enseñanza de las artes como una *integración de las diversas artes, disciplinas o formas de conocimiento*. Es importante precisar que en la educación inicial todo el tiempo se transita por las diferentes manifestaciones artísticas cuando se enseña algún contenido. El profesor de teatro habla de personajes empleando el dibujo, la música o la literatura, para que los niños entiendan, construyan y diferencien sus personajes. A partir de la lectura de cuentos, se recrean personajes utilizando diferentes materiales y diferentes técnicas (A. García y C. García, 2011, 124). Así los maestros, manifestaron que, aunque su formación fuese en un de arte específico, ellos debían vincular otros tipos de artes y conocimientos para que la clase fuera significativa para los niños. La profesora de eco-arte lo comprende así:

Los contenidos que se debieran presentar a los niños desde el campo del arte plástico orientado a la ecología Eco-arte, son amplios y diversos; su variabilidad es acertada en cuanto apoyen principios de desarrollo artístico plástico, coherentes a los principios ecológicos, y más específicamente de la ecología profunda. Diversidad, igualitarismo, biosfera, interconexión, complejidad, autonomía, conservación.

Profesora J. D. [entrevistada] C. L. [entrevistador] Anexo entrevista Profesora de eco-arte Jardín #8.

La tercera característica es que, en la educación inicial, el arte es un verbo, no un adjetivo o un sustantivo. Dentro de los documentos y las clases analizadas, es recurrente encontrar la asociación del arte con la experiencia, la experimentación, la práctica y la vivencia. Pero no solo a la manera expresionista. Se conjuga con otros contenidos que los profesores consideran importantes para que los niños reflexionen o analicen. De esta manera, se logra que el arte transite por el cuerpo y se experimenten diferentes sensaciones. En efecto, en las diferentes artes, como la música, el teatro, la danza y las artes plásticas, los niños exploran, de diversas maneras, los contenidos que trabajan los docentes.

La experiencia guarda una relación directa con el cuerpo. Los niños y las niñas siempre están dispuestos a la experimentación se valen de su capacidad de aceptación para que exploren con su propio cuerpo. Tal como lo exponen Peralta y otras (2014) donde proponen la experimentación con instrumentos musicales, siendo el cuerpo y la voz los primeros instrumentos.

La cuarta característica tiene que ver con el rol de alumno de los niños. Según las entrevistas, los niños asocian las clases de artes con salir de las sillas, moverse, divertirse y reír. La construcción de aprendizajes y conocimientos también pasa por la acción, la experimentación, el juego. Los niños lo saben. Es el espacio para moverse, para usar el espacio de diferentes maneras y, sobre todo, para aprender con todo el cuerpo. Y el profesor mismo es percibido de otra manera. Según las entrevistas a los niños, cuando el docente de arte ingresa al salón los niños saben que no habrá escritura, ni libros de texto; que están permitidas acciones como “hablar en clase” y reírse. También se observó cómo los niños de manera progresiva incluyen los lenguajes artísticos en otras clases, el recreo y en espacios de socialización.

Cuando vienen los artistas hacen un trabajo muy específico con relación a los pilares de educación inicial. Por ejemplo, un maestro de música trabaja todo el tipo música con los niños. Esto se abona al desarrollo, por los beneficios que implica que un niño se acerque a las artes vivas, es más sensible, empieza a trabajar temas como el ritmo, el tono y demás aspectos que están presentes, en la vida de todos... cuando uno se acerca a la música y los maestros trabajan específicamente en esto, considero que los niños lo disfrutaban demasiado.

Profesora. M. C. [entrevistada] O. [entrevistadora]. Anexo entrevista Docente integración Colegio #3.

La quinta característica es que los contenidos del arte en la educación inicial están relacionados con el contexto histórico y cultural. Dentro de los documentos y de las prácticas de aula, siempre están presentes la cultura, los territorios, las identidades, los derechos culturales y la historia propia. Temas que permiten ampliar los conceptos estéticos, así como comprender y ubicar las diversas manifestaciones del arte en un contexto determinado. Como bien lo dirían Cassar y Lima (2006, 9-10), donde se le apuesta a la enseñanza de la música, las artes plásticas, el teatro y la danza, también se propone, de manera directa o indirecta, el estudio de la producción cultural e histórica de una época determinada, así como la revisión de obras de diferentes épocas y culturas asociadas a contextos históricos, sociales, geográficos y, definitivamente, a los artistas como agentes sociales.

Por otra parte, los cambios en los paradigmas educativos hacia posturas constructivistas y críticas generan que las artes en la educación inicial propongan temas como la subjetividad, la identidad, la cultura, los territorios, los derechos de los niños, la memoria colectiva, la convivencia, entre otros. Desde el arte, estos contenidos tienen significados mucho más potentes y, al igual que los anteriores, sufren fuertes transformaciones al momento de llevarlos al aula, puesto que son los mismos niños quienes resignifican esos conceptos.

Todo lo anterior parte de comprender al niño como un sujeto social, que vive en la comunidad y participa de la misma. Por esto muchas propuestas salen del aula y hacen que los niños y niñas se tomen espacios públicos, para visibilizar sus derechos, sus necesidades e incluso miedos. Estos tránsitos muestran cómo el niño cada vez se comprende menos en su rol de hijo/alumno y se comprende más como un sujeto que piensa y es parte de la sociedad, no solamente como el futuro de esta.

En cuanto a la identidad tal como lo Plantea Aguirre Imanol en una entrevista concedida a educaciontv (2010), las artes no pueden dar la espalda a la cultura que está tras las pantallas de los televisores, computadores y otras tecnologías. Al respecto, el académico sentencia:

Qué poder tiene el imaginario social a través de la cultura visual, los dibujos animados la televisión, las revistas... qué poder tiene que se impone sobre lo real, es decir que en el imaginario de la niña está mucho más presente la idea de la mujer en la cocina y el hombre en el ordenador (computador) aunque eso en la vida real no sea así... ese es el poder que tiene en la conformación de la identidad.

Educaciontv [entrevistador] Imanol Aguirre [entrevistado] (2010) Cultura Visual Infantil.

5. Descripción de los contenidos de las artes en la educación inicial

La enseñanza del arte tiene sus *propios contenidos* en la educación inicial. Según los resultados de este estudio, los contenidos del arte son diferentes y diferenciables a los contenidos de otras áreas o asignaturas, no sólo en las estrategias implementadas, sino especialmente en sus fines. Aunque existen contenidos propios de la formación del profesor, ellos no pueden limitarse a ese saber, sino a satisfacer las necesidades de desarrollo de los niños, como lo plantea una profesora,

Más que contenidos, los temas propuestos en cada una de las ARTES, deben apuntar al desarrollo de la creatividad, el sentido estético y la sensibilidad de los niños

Profesora M. A.[entrevistada]C. L. [Entrevistador] Anexo entrevista a directivos Jardín # 8

Si la educación artística se comprende como una forma de conocimiento, existen unos contenidos que requieren ser desarrollados por los profesores en la educación inicial (independiente de su área de saber disciplinar). A continuación, los encontrados con mayor reiteración:

- Creación, creatividad, imaginación y fantasía
- Autonomía y libertad
- Crecimiento y desarrollo estético
- Identidad y objetos culturales
- Subjetividad

Otros contenidos artísticos tienen relación con *la integración de las artes y con otras formas de conocimiento*. En las clases analizadas y observadas, en la denominada “música” es notorio el desarrollo de lenguajes corporales. O en las clases de danzas se ve a los niños pintar con sus pies y bailar mientras corre el color. En las clases de teatro, se utiliza la literatura infantil para improvisar un juego dramático. Entonces, estos contenidos son importantes para el desarrollo infantil y no corresponden con una única forma de arte o conocimiento. A continuación, los principales encontrados en el estudio:

- Cuerpo, movimiento y lenguajes corporales
- Cuento, narración y lectura
- Cantos, rondas y arrullos
- Sonido
- Luz y color
- Juego dramático y personajes
- Performance e instalación
- Arte y ecología
- Inclusión de medios y tecnologías

Estos contenidos sufren una serie de transformaciones realizadas por los profesores de artes. Luego de esta selección dentro del saber artístico, ubican otros contenidos que son importantes para sus espacios de formación, acorde a las necesidades de sus contextos (axiológicos o procedimentales). Finalmente, los llevan en una forma activa, práctica, donde el arte está vivo.

Es importante resaltar cómo los docentes con mayor nivel de experiencia introducen objetos artísticos, culturales y tradicionales en las clases. Aunque partan de su formación disciplinar (música, arte plástico, danza, teatro, literatura), integran en las actividades el resto de las disciplinas para lograr alcanzar el aprendizaje de los contenidos.

6. Los profesores y las artes

La formación de maestros para la educación artística en la educación inicial es una tarea que cada vez cobra más importancia. A pesar de existir experiencias muy importantes en el campo, es necesario que concurra un espacio de formación que se dedique a la construcción de los saberes propicios para estas etapas y que les permita a los docentes avanzar en lo didáctico. Sousa (2003) evidencia la necesidad del desarrollo de bases psicopedagógicas que acompañen su formación y favorezcan la comprensión del desarrollo infantil y los procesos de aprendizaje que potencian las artes.

Una de las experiencias más significativas en el campo de la educación inicial es la conocida como “Reggio Emilia”, que mostró la relación entre el arte y la educación inicial desde la década del sesenta. En esta propuesta, según Giráldez (2009), las escuelas Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi llegaron a la conclusión de que se requiere un docente licenciado en las artes y que este sea un artista, al cual se le denomina “aterlista”. Sin embargo, su presencia no puede ser aislada, sino articulada con todo el proyecto y debe favorecer los múltiples lenguajes de la infancia y las múltiples formas de la inteligencia.

Esta falta de tradición pedagógica y didáctica en el campo de las artes y la educación inicial también afecta la confianza social frente a las clases de artes y los profesores de artes. En el trabajo de campo se observó cómo los docentes eran constantemente vigilados y existían intervenciones por parte de otras profesoras, que no facilitaban su labor.

Por otra parte, como lo afirma Estévez, M. y Rojas, A. (2017) las educadoras iniciales también reclaman un tipo de formación en el campo artístico, que supere la aplicación de técnicas y les permita desarrollar verdaderas estrategias didácticas y pedagógicas desde el arte. Las autoras recomiendan que este tipo de formación es una gran oportunidad de cambiar los paradigmas educativos, especialmente si se incluye en la formación de todos los profesionales de la educación, abriendo posibilidades, inter y transdisciplinarias para los currículos de formación y en las prácticas pedagógicas en las escuelas infantiles.

Para ello, es necesario formar profesores capaces de comprender, interpretar y decantar lecturas posibles de las realidades de los niños y el papel del arte en su crecimiento integral. Profesores capaces de hacer de la didáctica no un adjetivo, sino una estructura para el aprendizaje, y que comprendan su papel histórico en la transformación de la cultura desde su acción en el aula.

7. La familia y las clases de artes

En la educación inicial los padres de familia tienen un papel muy importante. Durante el trabajo de campo se pudo observar cómo el arte más cercano a los niños y sus familias es el cine infantil. Los niños y sus familias o cuidadores se ponen frente a pantallas sin ningún tipo de

educación visual o con algún tipo de alfabetización que les permita comprender el lenguaje simbólico y artístico puesto en los filmes.

Sumado a lo anterior lo algunos padres no poseen en su educación elementos que les permitan comprender el arte como una forma de conocimiento. Lo ven como una diversión o entretenimiento, no como una pedagogía para la educación. Además, el paradigma de la educación científica y para el trabajo está presente en sus intereses, tal como lo manifiesta el coordinador de uno de los jardines:

Los padres de familia en su mayoría no están interesados en que se trabajen los contenidos artísticos, ellos buscan en los jardines una preparación para el trabajo académico de sus hijos. Ha sido muy duro nuestro trabajo convenciendo a los padres de que en la educación inicial el arte es el mejor camino para llegar al conocimiento.

B. T. G.[entrevistado] C. L. [entrevistador] (2015). Anexo Jardin. #8

Incluso, las creencias religiosas se interponen en la participación de los niños en las clases de artes. Tal como lo comenta el director de uno de los colegios:

Y si hemos tenido varios choques en donde no los dejan bailar, ahora está de por medio la religión, donde no los dejan disfrazar, no los dejan actuar, porque la religión lo impide.

A.J [entrevistado] S. [entrevistadora] Anexo Informe Jardin.# 5

Otro aspecto que afecta la enseñanza tiene que ver con el deseo de orden y limpieza de los adultos. Muchos padres no comprenden la importancia de la exploración y la experiencia en los niños. Los castigan por llegar a casa llenos de pintura, maquillaje, pegamento, u otros materiales. O porque en casa intentan repetir la experiencia que les impactó. Los reclamos son constantes, afirman los docentes y niños. Pero poco a poco pueden educarse para que comprendan que, si a los 3,4,5 o 6 años no puede ensuciarse, entonces ¿a qué edad podría hacerlo?

Igualmente, muchas instituciones le apuestan a vincular los padres de familia en los procesos artísticos. En la recuperación del saber popular y las tradiciones que están en muchas de las familias. Tal como lo manifestó en la entrevista el coordinador:

En familia se puede hacer un trabajo de tradición oral y corporal, puesto que se pueden rescatar las costumbres por medio de la música, el baile y la literatura.

A J.J [entrevistado] M. A. [entrevistadora] Anexo Jardin # 6

En los proyectos dónde el arte es un eje central de la formación el arte no solo se convierte en un espacio de formación genera identidad y vínculos entre la comunidad educativa. En ese sentido el arte se constituye en un constructor no solo de saber, sino de convivencia entre las familias y la comunidad.

Lo más valioso es que la clase de música involucro a la familia sin pretender eso, la clase de música salió del aula y llego a la casa... también une a los niños, me pasa que los niños en el descanso entre grupos se enseñan canciones y hay un grupo que se sabe la del otro grupo y los papas ya se la saben y en la clausura terminan cantando todos los papas la canción. Nunca ha habido un papá que diga “no me gusta”.

Profesor V. J. [entrevistado] O.D. [entrevistadora]. Docente de música. Anexo informe de trabajo de campo Jardín # 7.

En definitiva, el arte en la educación inicial no puede estar aislado de los padres, familias y cuidadores, pues ellos son también intervinientes en el proceso de formación de ideas y conceptos. Los padres como educadores también requieren de espacios de educación artística que les permitan comprender los aportes del arte, más allá del consumo de este.

Conclusiones

Mucho se ha escrito sobre los beneficios del arte en la educación inicial y progresivamente las políticas públicas de los diversos países realizan su inclusión. Pero el nombrar las artes en la educación inicial y ponerlo en los diversos documentos institucionales, no garantiza que el arte esté cumpliendo alguna función en los procesos de aprendizaje, más allá de la lúdica, las manualidades o la recreación.

Existen diversas concepciones que hacen que el arte cumpla funciones diferentes. Así desde la más tradicional e instrumental de pequeños artistas en el escenario; pasando por concepciones del arte como lenguaje, con modelos culturales y democráticas; hasta el arte como constructor de nuevos relatos e ideologías. Las clases pueden ser un espacio de reconfiguración de cultura, o un reproductor de esta.

Sólo si, se comprende el arte como forma de conocimiento de la cultura, puede ser realmente un eje de formación, como se demostró en 4 de los 9 jardines estudiados. En estas apuestas curriculares, donde el arte es el punto de partida del currículo, existe un profesor especializado en artes que dialoga con un proyecto institucional de manera inter- transdisciplinaria. Además, se generan proyectos donde no solo se transforma la clase de artes, sino todo el currículo y la educación inicial en su conjunto.

Los docentes de artes delimitan contenidos propios de este campo de conocimiento y generan propuestas para el desarrollo infantil de manera específica, en cuanto a estética, subjetividad, creación, creatividad, imaginación, fantasía, cultura propia e identidad, principalmente. Así mismo, desarrollan contenidos técnicos propios de las artes en que son expertos o conjugan los saberes de varias disciplinas artísticas y de los contextos de la infancia contemporánea, configurando unos contenidos de aprendizaje innovadores.

Pero ello requiere que el maestro de artes comprenda que debe desarrollar una serie de competencias en el campo pedagógico y didáctico, y que los contenidos que elige no son neutros, sino que tienen consecuencias en la formación, a corto y largo plazo, no sólo en el gusto o apreciación del arte, sino en el sujeto con pensamiento propio. Ese currículo en el caso de la educación inicial requiere la inclusión de los padres de familia para que puedan comprender y apoyar el arte en la formación de los niños.

Finalmente es necesario revisar la formación inicial de todos los profesores para que puedan tener en cuenta el arte, como una didáctica para la transformación de la educación inicial.

Referencias y bibliografía

- Abad, J. (2009). *Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano*. En Jiménez, Aguirre y Pimentel (coordinadores), *Educación artística, cultura y ciudadanía*. OEI. Madrid, España. Santillana.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madrid, España: La Catarata.
- Amador B. J. C. (2013). Condición Infantil contemporánea. Hacia una epistemología de las infancias. *Revista Pedagogía y Saberes* No. 37. 73-87 Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Bogotá. Colombia.
- Aguirre A. I. (2006). *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación*. Teorías y prácticas en educación artística: Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética. Barcelona, España. Octaedro.
- Aguirre A. I. (s/f). *Contenidos y enfoques metodológicos de la educación artística*. Conferencia no. 4. En Observatorio Laboratorios de Investigación Creación. Recuperado de <http://enobserva.wordpress.com/contenidos-y-enfoques-metodologicos-de-la-educacion-artistica/>
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 37(2), 267-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200016>
- Atkinson, D. (2012). Contemporary art and art in education: the new, emancipation, and truth. *IJADE*, 31, 1, pp. 5- 18.
- Baldacchino, J. (2014). Educating art's indescribable practice: Four theses on the impossibility of arts research. *Derivas: Investigação em Educação Artística*. N° 2, 97-105.
- Barbosa A. (2010). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. Sao Paulo. Brasil. Cortez.
- Berdichesvsky, P. (2009). Primeras huellas. El lenguaje plástico visual en el Jardín Maternal. Buenos Aires, Argentina. HomoSapiens.
- Brandt, E., Soto, C., Vasta, L. y Violante, R. (2009). *¿Educación artística en los primeros años?* Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP). Recuperado de <http://www.omep.org.ar/media/uploads/publicaciones/12ntes-digital-7.10-13.pdf>
- Cassar R., Lima A. y outros. (2006). *O ensino de arte nas séries iniciais: ciclo Secretaria da Educação São Paulo* (Estado Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. - São Paulo: FDE, recuperado de http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ensino_arte_ciclo1.pdf
- Camnitzer L. (2015, marzo 5). *De Rubens a Damien Hirst: el arte contemporáneo como herramienta didáctica*. [Archivo de vídeo]. Espacio fundación telefónica (Fundación telefónica de Madrid) Recuperado <https://youtu.be/eTspmpl-hs0?list=PLYnAICK-fW5AnF1O0nSxNXWpIU02wUpOn>
- Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Educaciontv (2010, 22 de diciembre). *Cultura visual infantil*. Intervención de Imanol Aguirre. [Archivo de Video]. Recuperado de <https://youtu.be/Vq2GnEoAgMs>
- Estévez P. M. & Rojas V. (2017). *La educación artística en la educación inicial. Un requerimiento de la formación del profesional*. *Revista Universidad y Sociedad*, 9 (4), 114-119. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S221836202017000400015&lng=es&tlng=es
- García A. y García C. (2011). La educación artística: un estado del arte para nuevos horizontes curriculares en La Institución Educativa “Mundo Nuevo” de la ciudad de Pereira (Tesis de maestría). Universidad de Pereira, Pereira, Colombia.
- García C. J. (2016). *Propuestas de innovación en educación a través de las artes*. Capítulo 15. En *Didáctica de las artes plásticas y visuales en la educación infantil*. España. Unir Editorial.

- Guerreiro C. (2015). Arte na educação infantil a importância para o desenvolvimento infantil. [teses de mestrado em Educação Pré-escolar] Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa Portugal.
- Giráldez, H. A. (2009). Reflexiones en torno al lugar de las artes en la Educación Infantil. *Tribuna Abierta*. CEE Participación Educativa, noviembre, (No 12). 100-109.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Hargreaves, D. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Hernández F. (2000). *Educación y cultura visual*. España. Octaedro.
- Huertas D.P, Parra H, Caicedo L. (2016). Informe de investigación: Caracterización de los tipos de contenidos relativos a los campos de la educación artística implementados en la educación inicial. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, código FBA-405-15, Facultad de Bellas Artes. Bogotá.
- Ivaldi. (2014). *Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XXI*. En Sarlé, P., Ivaldi, E., Hernández, L. (Coord.). (2014). *Arte, Educación y primera infancia*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Kincheloe, J., Steinberg, S. (2000). *Cultura infantil y multinacionales: la construcción de la identidad en la infancia*. España. Morata.
- Liotini, J. (2004). *Cuerpo y aprendizaje en la educación inicial*. Dirección General de Cultura y Educación - Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Merchán, C. & Rosas Martínez, N. (2011). El 'lugar del otro' en la construcción del rol docente a partir de la construcción del rol de director. *Revista Pensamiento, palabra y obra*, ISSN 2011-804X pp. 59-77.
- Marmé T. (2007). *The arts and children's culture*. In International Handbook of Research in Arts Education, L. Besler (Ed.) https://www.researchgate.net/.../Kathleen_Gallagher/...Education/.../Conceptions-of-Crea.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). Documento no. 21. *El arte en la educación inicial*. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral.
- Peralta, M., Soler, L., Martínez, C., Paganini, C. (2014). Juego y arte, manifestaciones multimodales en la educación de las infancias. *Revista Infancias Imágenes*. Noviembre. N° 13 (1), pp. 44-50.
- Sarlé, P., Ivaldi, E., Hernández, L. (Coord.). (2014). *Arte, Educación y primera infancia*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Sousa A. (2003) *Educação pela Arte e Artes na Educação - 1.º Volume, Bases Psicopedagógicas edições Piaget*
- Woods (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona- España. Ediciones Paidós.