

A decorative graphic on the right side of the page features a large red triangle at the top right, with an orange triangle below it. Below these, a series of colored markers (red, purple, brown, blue, green) are shown in a diagonal arrangement, pointing towards the bottom left. The background is white.

**EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA**

**ARTE EN PRIMERA INFANCIA:  
APROXIMACIÓN A LOS PROCESOS DE  
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA REGIÓN  
METROPOLITANA- CHILE<sup>1</sup>**

**EARLY CHILDHOOD ART: APPROACH TO TEACHING-LEARNING PROCESSES IN  
THE METROPOLITAN REGION- CHILE**

---

**Catalina Montenegro González**

**Natalya Fierro Navarro**

**Natalia Tardón Gangas**

Universidad de Los Lagos, Chile

## RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo indagar sobre las prácticas docentes de Educadoras de Párvulos de la Región Metropolitana respecto del desarrollo de actividades vinculadas al Núcleo de Lenguajes Artísticos. La investigación se realizó a través de una encuesta realizada de manera online y el posterior desarrollo de entrevistas donde se pudo recabar información sobre las necesidades de formación artística de las educadoras y las principales dificultades para cumplir con los desafíos de las Bases Curriculares 2018, donde se invita a las profesionales a desarrollar habilidades, actitudes y conocimientos en la primera infancia para el desarrollo de la creatividad, la interpretación de la realidad, la apreciación estética y la sensibilidad.

La investigación analiza y da cuenta de la necesidad de relevar el arte como elemento central de la formación infantil y las limitaciones contextuales en nuestro país para llevar a cabo experiencias artísticas significativas que consideren a la infancia como sujetos de derecho, donde los aprendizajes artísticos permitan el desarrollo de personas empáticas, sensibles y con consciencia de su entorno y las responsabilidades que este demanda.

## PALABRAS CLAVE

**Educación infantil, Educación artística, Creatividad, Expresión, Estética**

## ABSTRACT

The purpose of this article is to investigate the teaching practices of Pre-School Educators in the Metropolitan Region regarding the development of activities related to the Nucleus of Artistic Languages. The research was carried out through an online survey and the subsequent development of interviews where information could be collected on the educational needs of educators and the main difficulties to meet the challenges of the 2018 Curricular Bases, where professionals are invited to develop skills, attitudes and knowledge in early childhood for the development of creativity, the interpretation of reality, aesthetic appreciation and sensitivity.

The research analyzes and account the need to highlight art as a central element of child education and the contextual limitations in our country to carry out specific artistic experiences that consider children as subjects of law, where artistic learning allow the development of empathic people, sensitive and aware of their environment and the responsibilities that it demands.

## KEYWORDS

**childhood education, art education, creativity, expression, aesthetics.**

## 1. INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de los desafíos de la formación de la primera infancia, existen algunos elementos que nos dan pistas respecto de un desarrollo de aprendizajes para la vida (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Perrenoud, 2012), puesto que es la etapa donde comienzan a desarrollarse aspectos relativos a socialización, disposición al saber, conciencia de espacialidad, entre otras que permiten a las personas comenzar a experimentar, descubrir y disfrutar el mundo, donde niñas-os-es “se conciben como personas singulares y diversas entre sí, sujetos de derechos, en crecimiento y desarrollo de todas las potencialidades (biológicas, psicológicas, socioculturales)” (Ministerio de Educación<sup>1</sup>, 2018, p.21). En este sentido, las Bases curriculares 2018 para Educación Parvularia propuestas por el MINEDUC hacen hincapié en la consideración de la infancia como personas activas en su aprendizaje dejando de lado un rol pasivo o de receptores/as de conocimiento.

El currículum contiene diversos ámbitos de experiencia para el aprendizaje, tales como Desarrollo personal y social, Interacción y comprensión del entorno y Comunicación integral dentro del cual se encuentra el Núcleo referido a Lenguajes Artísticos con sus respectivos objetivos de aprendizaje.

En esta línea se establecen objetivos que tienden al desarrollo de una enseñanza a través de la incorporación de los lenguajes artísticos a la vida de la infancia con una perspectiva, por una parte, de disfrute, goce y apreciación artística y por otra, de inmersión en la experiencia con énfasis en la creatividad y la expresión.

Según lo anterior, la presente investigación intenta aproximarse a las identificación y comprensión de las acciones vinculadas con procesos de enseñanza-aprendizaje de las Artes

<sup>1</sup> Desde ahora se utilizará la sigla MINEDUC para referimos al Ministerio de Educación.

en Educación Parvularia y el reconocimiento de estrategias de aula que apunten al desarrollo de la creatividad, la imaginación, el goce y la apreciación artística.

## 2. MARCO TEÓRICO

La educación artística en la primera infancia, se presenta como un campo de múltiples preguntas, donde las aportaciones de las investigaciones permiten llevar a cabo diagnósticos (MINEDUC, 2013) que permiten mejorar los aprendizajes artísticos.

Es por lo anterior, que resulta necesaria, una aproximación a los abordajes artísticos desde la práctica docente de Educadoras de Párvulos que nos den luces sobre cuáles son los principales desafíos en la enseñanza de las artes en primera infancia.

### 2.1. Aproximaciones a la educación artística en primera infancia

La educación artística en primera infancia ha sido considerada no solo como una instancia de desarrollo de habilidades artísticas, sino que además como un elemento relevante para el desarrollo de habilidades sociales, expresivas, argumentativas entre otras. Dentro de las metas para el año 2021 que se ha planteado la OEI<sup>2</sup> (2014) destacan la importancia de la estimulación vinculadas a sensibilización motriz y experiencias que la infancia debiera tener en los niveles de preescolar para su desarrollo integral: “las experiencias vividas por el niño no solo pueden contribuir a su maduración neurobiológica y a sus aprendizajes básicos en todas las dimensiones evolutivas, sino que también pueden colaborar en la activación o inhibición de la programación genética inicial” (Marchesi, 2014, p.7).

Dentro del currículum chileno de Educación Parvularia en los niveles de transición I y II se

<sup>2</sup> Organización de Estados Iberoamericanos.

incluyen Lenguajes Artísticos, en los cuales se contempla el desarrollo de habilidades referidas a sensibilización estética, asignación de significado de los objetos, representación de la figura humana, reconocimiento de color y elaboración de dibujos, entre otros ¿Cómo incide la preparación docente artística para la formación en primera infancia?, la Universidad del Salvador, realizó en el 2006 el estudio *La educación inicial y el arte* donde se plantea la necesidad de establecer “programas de desarrollo infantil para favorecer el devenir mismo de la sociedad del futuro” (Granadino, 2006, p.3) comprendiendo la importancia de avanzar en la enseñanza, para formar personas que configuren la sociedad teniendo las artes como medios de expresión, sensibilización y además como un lenguaje para el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión.

Andrade (2009) plantea en sintonía con el desarrollo de la creatividad, que la educación estética, como parte de estos procesos de aprendizaje, se presenta como una disciplina, “que estudia las leyes del desarrollo del arte y su estrecha relación con la realidad, está vinculada a la vida, a las relaciones humanas, al trabajo, a la ambientación escolar, a la ética y a la moral” (p.1). La incorporación de la educación estética en la etapa inicial del aprendizaje, permitiría el desarrollo de niñas-os-es en vínculo con el entorno y sus habilidades sociales, tendiendo al desarrollo de la sensibilización para la conciencia y asimilación de la realidad.

Según esto, la primera etapa de aprendizaje potenciará las peculiaridades y habilidades propias de cada persona, esto se puede vincular al arte pues, estimula y agudiza el análisis desde la senso-percepción hasta llegar al pensamiento y la imaginación creadora.

Elliot Eisner (1995) por su parte, refuerza la necesidad de la inclusión del arte desde los primeros años. El autor plantea que las formas, colores y composición de la infancia son creadas a partir de la personalidad y contexto social y que el expresar mediante el dibujo es

el inicio del desarrollo de un lenguaje a través de un relato que, presenta un análisis y descubrimiento del mundo, a partir de la observación.

En este sentido, Lowenfeld y Brittain (1994) a partir del análisis del lenguaje gráfico en dibujos infantiles plantean que “resulta evidente que hasta el mismo niño está incluido en cada dibujo, es espectador y actor al mismo tiempo” (p.26) siendo el dibujo un medio de expresión relevante, aún cuando la infancia desconoce cómo hacer lectura de sus propias creaciones y la de sus pares, en efecto la enseñanza del arte también es una invitación a leer el arte, siendo esas lecturas procesos de apreciación estética, accediendo a sus valores y significados, así como también una invitación a leer y pensar frente a lo que se está observando.

Dentro de los propósitos planteados en las Bases Curriculares 2018 del MINEDUC, se considera a las artes como un medio de desarrollo, para valerse por si mismas-os-es, estableciendo conductas de autocuidado, desarrollo de capacidades motoras, relación armónica con otras personas con vínculos de confianza, afecto y colaboración para la valoración de la diversidad en su amplitud y el desarrollo de la curiosidad, la creatividad a través de diversos lenguajes artísticos, el interés por conocer, entre otros.

## **2.2. El currículum y la presencia del Arte**

Cuando hablamos de artes en la formación educativa de la primera infancia:

Nos referimos no solo a las artes visuales, sino también al cine y el audiovisual, las artes escénicas, la danza, la música y el sonido, la literatura, la poesía y la arquitectura; es decir, a todas las prácticas productoras de conocimiento que se sitúan dentro del amplio campo de las humanidades. (Acaso y Megías, 2017, p.34)

Por tanto, es necesario comprender los aprendizajes artísticos como la inclusión de los distintos lenguajes de la disciplina, se busca que las experiencias artísticas sean expansivas y no

se limiten a una práctica específica, sino más bien al diálogo entre ellas, lo que derivará en una amplitud de lenguajes tan grande como sea posible en el contexto.

Respecto de lo anterior, es necesario comprender la organización del curriculum de Educación Parvularia como un tejido, donde cada Ámbito de Experiencia se desarrolla a través de Focos de Experiencia para el Aprendizaje “los cuales se integran y articulan los objetivos de aprendizaje” (Bases curriculares, 2018, p.37).

### 2.3. Algunas ideas desde el núcleo de Lenguajes Artísticos

El núcleo de Lenguajes artísticos de la Educación Parvularia está comprendido por distintos medios de expresión que van desde lo plástico-visual, musical y corporal entre otros, los que favorecen la apreciación y experiencia estética, el arte como medio de expresión, la búsqueda del desarrollo de la creatividad y su manifestación en la primera infancia, “cuando hablamos de lenguajes, nos referimos a las distintas maneras en que los niños (seres humanos) representan, comunican y expresan su pensamiento por diferentes medios y sistemas simbólicos; los lenguajes, por tanto, son fuentes u orígenes del conocimiento” (Giudici en Vecchi, 2013, p.63). En este sentido, los lenguajes son medios e instrumentos que permitirán a la infancia expresarse, disfrutar de manifestaciones artísticas y desarrollar un pensamiento creativo. La exploración sensorial toma un rol importante al concientizar la corporalidad y la movilidad como parte del aprendizaje.

### 2.4. Los procesos creativos, la imaginación, la expresión y las experiencias estéticas

Uno de los elementos más importantes presentes en las Bases Curriculares 2018, guarda relación con el proceso creativo como constante en la primera infancia, comprendiendo que:

Llamamos actividad creadora a toda realización humana creadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de

determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento de vivir y se manifiestan sólo en el propio ser humano. (Vigotsky, 2009, p.7)

Podemos entonces identificar algunas características de la creatividad tales como “pensamiento divergente, curiosidad, no sumisión a la autoridad, flexibilidad, espíritu crítico, pensamiento analógico, capacidad de establecer relaciones, dimensión estética, autoestima, valor, aceptación de las contradicciones, concentración, perseverancia, capacidad de sorprenderse, de crear metáforas, de hacer *metacogniciones*” (Vecchi, 2013, p.185). Con esto, se evidencia que el proceso creativo no sería exclusivo del núcleo de Lenguajes Artísticos, así como tampoco los procesos expresivos.

En este sentido, un elemento importante en el desarrollo de la creatividad serán las experiencias que permitan un progreso de la imaginación, Vigotsky (2009) plantea la vinculación entre imaginación y realidad y la relación entre fantasía y realidad, evidenciando que los pensamientos fantásticos emergen de elementos conocidos para las personas y por tanto la imaginación no emerge de la nada sino que, de elementos familiares que han sido parte de las experiencias personales, por tanto estas últimas son también fuente de conocimiento.

Es así como las fantasías “no son más que nuevas combinaciones de los mismos elementos tomados, a fin de cuentas, de la realidad, sometidos simplemente a modificaciones o reelaboraciones en nuestra imaginación” (Vigotsky, 2009, p.16). Reforzando la idea del desarrollo de la imaginación a partir de elementos conocidos, David Hume plantea que el poder creador de las personas “depende de la facultad para combinar, transponer, aumentar y disminuir los materiales proporcionados por los sentidos y la experiencia” (López, 1999, p.32), es decir, si la infancia no experimenta, conoce o vive su entorno, será muy difícil potenciar la imaginación. Según esto, podemos comprender que la imaginación y la creatividad no son una característica inherente de la infancia y tendrá relación, con la riqueza y va-



riedad de la experiencia acumulada (Vigotsky, 2009), influidas por las características socio-culturales, la naturaleza o la curiosidad. A esto se suma la necesidad de vincular los elementos afectivos que según Ribaud (1901) citado por Vigotsky (2009), están siempre presentes en el proceso creador.

Con lo anterior, será necesario una formación que propicie y desarrolle un rol activo por parte de las educadoras/es, enfatizando en potenciar la imaginación y la creatividad, aspecto que refuerzan Soto y Vasta (2016) al señalar que son las personas adultas las que tienen las capacidades para propiciar situaciones artísticas significativas y es por esto que se hace necesario que esas experiencias procuren un significado que permita abrir el diálogo desde temprana edad para despertar la empatía, la necesidad de expresar emociones y pensamientos a través del arte para comunicarse con el mundo desde lenguajes diversos.

Otro de los aspectos relevantes que emergen de la lectura de las Bases Curriculares 2018 es la experiencia estética, comprendida como “proceso individual a través del cual se percibe, se aprecia, se contempla, se crea, se participa de actos que conmueven, en tanto resultan para el sujeto particularmente impactantes” (Soto y Vasta, 2016, p.36). Las experiencias estéticas, serán actos de percepción, donde se tiene la posibilidad de participar según sus características personales y sociales, pero también según su propia historia de vida y experiencias.

Se busca reflexionar sobre cuestiones sociales, culturales, humanas entre otras, buscando que estas visiones puedan contribuir a “mantener la capacidad de la emoción, como condición vital de la existencia de las personas en las comunidades” (Marotta, Sena, Richter y Rebagliati 2004, p.86), lo que según Vecchi (2013) podría considerarse un activador del aprendizaje. En este sentido, la autora plantea que es necesario el desarrollo de los procesos de aprendizaje considerando la infancia como un todo dinámico, donde el desarrollo

cognitivo vaya de la mano con la sensibilidad y la empatía. Se podría pensar entonces que el *sentir estético*, concepto propuesto por la Vecchi (2013), se convierte en una manera de investigar que trasciende al arte y se transforma en una interpretación y una experiencia en sí misma.

Es por tanto necesario, que la formación de la primera infancia, tenga –como señalan Soto y Vasta (2016)- la posibilidad de acceder a un territorio cultural para tener experiencias estéticas (Errázuriz, 2006) por las que la infancia pueda transitar, elementos que pueden estar presentes en el aprendizaje cotidiano o de manera esporádica y sea una experiencia con todos los sentidos (Read, 1977).

Comprendiendo los elementos centrales presentes en las Bases Curriculares de Educación Parvularia correspondientes al Núcleo de Lenguajes Artísticos, se propone una investigación que aborda estos elementos y que a continuación se describe su diseño.

### 3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación es mixta y tiene un enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo. Esto último por ser una investigación de carácter exploratoria, que entregará aproximaciones respecto del campo de estudio.

De esta manera, el trabajo se plantea como una investigación educativa definida como un *Estudio de caso múltiple* dentro de un espacio territorial definido.

La muestra se compone por 23 Educadoras de Párvulos de las comunas de La Cisterna, La Reina, Las Condes, Recoleta, San Bernardo y Santiago. Las profesionales realizan docencia en establecimientos dependientes de JUNJI-VTF (2), establecimiento particular (4), escuela particular subvencionada (7), escuela municipal (2), Fuerza Aérea de Chile (2) y congregaciones religiosas (1), otros (3)<sup>3</sup>. Los niveles de

<sup>3</sup> 21 de las 23 encuestadas responde a la pregunta referida a la dependencia del lugar donde trabaja.

desempeño profesional de la muestra son: Nivel sala cuna menor (1), Nivel sala cuna mayor (2), Nivel medio menor (1), Primer nivel de transición (8), Segundo nivel de transición (7), Gestión curricular (1), Coordinación de prebásica (1), Sala cuna intermedia (1) y Heterogéneo de 3 a 6 años (1).

La recogida de datos se realizó a través de una encuesta online con escala de Likert y posteriormente una serie de entrevistas (8) individuales semi-estructuradas para profundizar en los elementos destacados en la encuesta. Estas se realizaron asignando un número a cada entrevista, que se considera luego para la identificación de las citas más relevantes de cada educadora. Dando pie a un análisis del contenido organizado por categorías.

## 4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se presentan los resultados de la investigación organizados según categorías.

### 4.1. Categoría 1: Habilidades vinculadas al arte

#### 4.1.1. Materialidades

Dentro de esta categoría comprendemos habilidad como las capacidades que tenemos las personas de realizar determinadas acciones y que en este caso estarían relacionadas con creación, expresión y apreciación artística.

Con lo anterior, se hacía necesario indagar sobre la materialidad del trabajo artístico como punto de partida del análisis, sus procesos reflexivos y los tópicos presentes en aula al momento de buscar el desarrollo de habilidades asociadas al aprendizaje artístico.

Dentro de las primeras inquietudes emerge la preocupación de los materiales utilizados. La plastilina es el material más utilizado (43.5%), por ser limpio y reutilizable, pero se advierte que existe una necesidad de incorporar otras materialidades en el proceso de aprendizaje como greda y en menor medida la cerámica en frío. Sin embargo, los materiales con una

presencia preponderante son las hojas de block y lápices de todo tipo. Esto denota el trabajo en pequeño formato que muchas veces permite mayor autonomía en tanto cada niña se hace cargo de su propio trabajo, pero disminuye la relación del cuerpo con los procesos artísticos.

La línea al ser un trazo en movimiento, en un pequeño formato se limita, se restringe, y a la infancia se le enseña a permanecer en un espacio inmóvil, lo que termina siendo la dinámica del aula escolar y el control del cuerpo en los procesos de aprendizaje. (Jaritonsky, 2016, p.138)

En este sentido podríamos pensar que el ingreso al sistema escolar se presenta como el inicio de ese control del cuerpo, los trazos y una configuración constreñida del aprendizaje.

Por otra parte, se advierte que la experiencia artística se centra en la producción de obra según las indicaciones de las educadoras, más que en los intereses de la infancia para llevar a cabo las actividades.

Se plantea la ausencia de experimentación con materiales poco convencionales, idea que se refuerza al revisar los recursos más utilizados para modelado, dibujo y pintura. El 30.4% de las educadoras encuestadas, plantea estar de acuerdo con lo anterior. El tiempo de formación profesional en el área de las artes visuales se traduce en un semestre en instituciones de educación superior, motivo por el cual el/la profesional manifiesta falta de dominio y/o desarrollo de estas habilidades.

#### 4.1.2. Expresión de pensamientos y sentimientos

El arte se considera como una forma de expresión y terapia para las educadoras, pero la expresión necesariamente debe *afectar* para poder expresar, “no hay expresión sin excitación, sin perturbación” (Dewey, 1934 p.71). En palabras del autor, el arte sería entonces un medio de expresión “se hace medio cuando se emplea teniendo en cuenta su lugar y papel, sus relaciones con una situación que lo incluye, como los sonidos se hacen mú-

sica cuando se ordenan en una melodía” (p.73). Siendo entonces la expresión uno de los conceptos más presentes en los discursos de las educadoras tanto en las encuestas como de las entrevistas semi-estructuradas. Se plantea el arte como un acto liberador para la infancia que es propiciado por las educadoras.

*Porque de esa manera ellos pueden liberar todo lo que puedan sentir o lo que ellos piensan. Ellos tratan de plasmar todo lo que son y sienten. (Educadora 1)*

Se valora la expresión por sobre cualquier otra preocupación con 65,2% de las encuestadas muy de acuerdo con esta idea. Se exagera la actividad artística como la expresión de sentimientos, planteando que es fundamental para el desarrollo de las personas en primera infancia, siendo las educadoras, en condición de adultas, quienes otorgan sentido a esas emociones, como plantean Soto y Vasta (2016) “aporta la mirada estética, la emoción que siente frente a diferentes hechos que lo conmueve; solo si el adulto se conmueve, transmite la sensibilidad de la experiencia estética” (p.53). En el caso de esta investigación esa expresión de sentimientos no es parte necesariamente de los aprendizaje estético-artístico, no llegando a tener una relación directa entre el arte y la expresión de emociones y sentimientos. Este planteamiento se vincula con la afirmación de la Unidad de Arte y Educación-Chile (2009):

*Lo artístico no está garantizado por el uso de materiales y formas, sabemos que su práctica es necesaria para la formación integral de la persona; pero no puede ejercerse de cualquier manera, porque un enfoque errado puede desvirtuar el cultivo de la sensibilidad y de la relación respetuosa con el entorno. (p. 6)*

Este enfoque errado podría restar responsabilidad en la formación artística infantil y tendríamos a considerar el arte como condición innata o inherente a la infancia, quitando re-

sponsabilidad formativa.

*Lo que pasa es que el arte, bueno está en todo. Es una expresión muy natural y además es como el lenguaje de la infancia. (Educadora 3)*

Esta frase aleja al arte como una habilidad a desarrollar y potenciar, más bien, comprende el arte como práctica inherente del hacer infantil, alejando las experiencias artísticas como parte de un proceso de formación y desarrollo en la educación, al respecto Dora Martín (2011, en Delgado, 2019) explica la configuración del campo discursivo de la infancia como un sujeto-objeto de saber y poder, que se constituye en las relaciones e interacciones entre los discursos, apuntando a la necesidad de formar y desarrollar las habilidades de la infancia, quien no posee condiciones innatas.

#### **4.1.3. El lugar de la imaginación y la creatividad**

Windler y Moreau de Linares (2016) plantean que el proceso creativo implica diversos factores que se repiten con frecuencia:

*El desarrollo de la imaginación; la originalidad, interpretada como la capacidad de proponer ideas y productos que son novedosos; el desarrollo de un pensamiento divergente que permita la productividad; la resolución de problemas, y la producción de un resultado valorado por otros como aporte a la cultura y la sociedad. (p. 71)*

Dicho esto, emerge la pregunta a las educadoras sobre cómo fomentan la imaginación. El 65,2% de las educadoras asume un potencialamiento de la imaginación a través del Arte, dando importancia a la imaginación y su relación con el arte como canal expresivo, por tanto, la imaginación sería materializada y expresada a través del arte. Sin embargo, las entrevistas arrojan ideas confusas al respecto, asumiendo el rol del arte en tanto potenciador de imaginación como un acto libre, espontáneo e innato en primera infancia:

*Dejándolos que hagan lo que quieran, lo que quieran dentro de los parámetros, dentro del enfoque de la actividad. (Educadora 4)*



Por tanto, ¿Existe un acompañamiento efectivo para incentivar la imaginación a través del arte? Emerge nuevamente el concepto de libertad y la ausencia de un acompañamiento disciplinar, confundiendo además la imaginación con expresión.

Al momento de ser consultadas las Educadoras de Párvulos por experiencias artísticas (Delgado, 2019) que favorezcan la curiosidad en la infancia un 31,1% manifiesta estar muy de acuerdo con la importancia de esto en el proceso formativo, reforzando el rol de la imaginación. Sin embargo, se advierte que existen factores contextuales que podrían no favorecer la curiosidad o imaginación, centrando las preocupaciones en la cobertura curricular de áreas con mayor presencia en la formación inicial.

*Es difícil, nosotros trabajamos en un colegio bastante estructurado, no porque sea este colegio el estructurado, sino porque los planes pedagógicos y los programas que se ocupan son muy exigentes, se le da mucho énfasis a matemáticas y lenguaje y consumen muchas horas y arte con otras asignaturas quedan de lado. (Educadora 4)*

Aún cuando este extracto puede ser preocupante el 43,5% de las educadoras plantea estar muy de acuerdo con fomentar la creatividad a través de actividades artísticas y el 39.1% muy de acuerdo con favorecer experiencias que despierten la curiosidad. Sin embargo, en las entrevistas se advierte una repetición de actividades y no se da cuenta de actividades dialogantes ni reflexivas.

#### **4.2. Categoría II: Inquietudes personales vinculadas con Artes**

Las educadoras al ser preguntadas por el propio dominio técnico artístico, un 52,2% manifiesta tener algún desarrollo al respecto, siendo el dibujo la técnica que más se repite. Cuando la pregunta se dirige hacia los dominios técnicos artísticos con tecnologías, mantiene un porcentaje de aprobación de 52.2% (de acuerdo). Sin embargo, se evidencia que los recursos utilizados son nivel usuario de programas digitales como paint o filtros de re-

des sociales. Este puede ser un tema complejo considerando que forman nativos/as digitales (Prensky, 2001) y que los desafíos y curiosidades de la primera infancia respecto al uso de las tecnologías es cada vez más avanzado.

En la misma categoría se advierte también la relación de las educadoras con manifestaciones artísticas, donde la afirmación *me intereso por exposiciones artísticas y visito museos una vez al semestre o más* tiene un 34,8% planteando estar de acuerdo, condicionando las experiencias al tiempo personal disponible para ello.

A pesar de lo anterior, una educadora manifestó asistir con regularidad y acompañada de su familia. Por tanto, esta categoría plantea la idea de que no es una necesidad personal de las educadoras, lo que desemboca en que tampoco esté presente a cabalidad en el núcleo de Lenguajes Artísticos. Esto se relaciona con las preguntas referidas a salidas pedagógicas donde el porcentaje de asistencia a centros culturales es bajo (solo 4 educadoras manifestaron haber realizado una salida pedagógica en algún momento de su ejercicio docente).

Con esto se puede concluir que es importante que las propias educadoras tengan interés en el Arte y la Cultura para poder considerarlos en aula, puesto que la curiosidad y la construcción de subjetividades estarán “influenciadas por su hábitat, sus deseos y sus características sociales y culturales” (Windler y Moreau de Linares, 2016, p.59), haciéndose vitales las vinculaciones con el entorno cultural.

#### **4.3. Categoría III: Lenguajes y técnicas artísticas**

Esta categoría plantea aspectos de conocimiento que dejan entrever alguna falta de diferenciación entre lenguajes y técnica artísticas, teniendo un 52,2% de las encuestadas declarando estar de acuerdo con reconocer la diferencia.

Se evidencia además la distancia que existe

entre las propuestas curriculares referidas a Lenguajes Artísticos que se materializa a través del Núcleo, pero que en la práctica no tiene la relevancia que se propone desde el MINE-DUC (2018), este planteamiento es reforzado por las respuestas de la entrevista de una educadora:

*Teóricamente se supone que es muy importante, de hecho, en las bases curriculares hay un núcleo completo donde abarca diferentes aprendizajes dentro de la apreciación estética y también la reproducción o construcción del aprendizaje, eso en la teoría, en la práctica considero que se le da muy poca importancia, es una de las asignaturas que menos se trabaja, que menos tiempo se dedica, ojalá se pudiera eliminar según ciertas personas, incluso pares. (Educadora 4)*

Se desprende de lo anterior que, los lenguajes artísticos quedan muchas veces a voluntad de las educadoras, comprendiendo que son relevantes y que se articulan como forma de comunicación más allá de posibles dominios técnicos o de la verbalización de las ideas. Se puede evidenciar que las educadoras dan énfasis a los Lenguajes Artísticos como forma de comunicación no verbal, aspecto que se suma a la necesidad de comprender con claridad las etapas del desarrollo infantil:

*Entonces el tipo de técnica también tiene que ver con la etapa del desarrollo y también tiene que ver con no rigidizar la forma (...) se usan materiales que sean mucho más, a ver cómo decirlo, más amplios, de un movimiento más amplio, no ir todavía al movimiento más pequeño. Ya en la básica ese movimiento se va cerrando hacia el punto, pero todavía en la primera infancia está un movimiento mucho más en el todo. (Educadora 3)*

Se evidencia en esta respuesta que existe un respeto por la amplitud del cuerpo vinculado en las actividades artísticas, como propone Jaritonsky (2001), planteando que el cuerpo integrado en la sala de clases permite que:

*El niño conozca, descubra su cuerpo, juegue con sus movimientos, dé cuenta de sus sentimientos y emociones, y pueda construir una imagen positiva de sí mismo, una aceptación de su propio*

*cuerpo y el de los otros y que logre conectarse con sus estados de ánimo, sensaciones y aprenda a comunicarlas expresivamente. (p.6)*

De esta manera, los Lenguajes Artísticos serán la integración del cuerpo y los sentidos en el proceso de aprendizaje.

#### **4.3.1. Sobre el pensamiento crítico y la experimentación**

Al ser consultadas las educadoras sobre la presencia del pensamiento crítico y su rol en las aulas, la encuesta arrojó que, aunque consideran que efectivamente los Lenguajes Artísticos potencian el pensamiento crítico reflexivo, teniendo un 65,2% muy de acuerdo con esta afirmación, reconocen que no fomentan estas habilidades a través del Arte, con un 34,6% en desacuerdo con la afirmación.

Se devela una valoración por la actividad artística y la criticidad, pero no está presente de manera sistemática en las aulas, idea que se refuerza con una afirmación posterior donde se pregunta si propicia actividades para potenciar el pensamiento crítico y solo un 17,4% plantea estar muy de acuerdo.

#### **4.4. Categoría IV: Procesos de enseñanza aprendizaje: planificación, metodología y evaluación**

En el caso de esta categoría se intentó indagar en torno a la relación que existe entre organizar el aprendizaje artístico y las acciones reales de la clase. En las preguntas referidas a planificación, se pone el foco en los procesos de creación de obra.

Cuando se plantea la afirmación a las educadoras sobre si planifican con dificultad progresiva, se obtiene un 30,4% en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo, por tanto, es difícil establecer una tendencia. Se plantea también que la mayor dificultad es establecer materialidades que se presenten atractivas para la infancia sin caer en los más utilizados como témpera o masas de modelado.

#### 4.4.1. La evaluación

De las preguntas planteadas en relación a los procesos evaluativos entendidos para esta investigación como seguimiento, retroalimentación y calificación, un 52,2% se presenta muy de acuerdo.

*Para mí es importante puesto que evalúo relaciones interpersonales, desarrollo de la creatividad, incluso hasta el lenguaje verbal. Un niño que logra hacer que tú lo evalúes con una actividad artística constante es un niño que va a lograr expresarse mejor incluso hablando. (Educativa 7)*

Esta afirmación hace pensar también en el rol transversal que puede tener el Arte en la formación infantil y la consideración en áreas del aprendizaje que se organizan en otros núcleos.

Elliot Eisner plantea una idea sugerente que se puede relacionar con los procesos evaluativos en Arte, plantea que “el tipo de aprendizaje más importante es el que genera el deseo de seguir aprendiendo en ese campo sin ninguna obligación de hacerlo” (Eisner, 2017, p. 120), por tanto, un verdadero aprendizaje artístico permearía al Núcleo y no existiría una evaluación que pudiera medir el aprendizaje más que la presencia del deseo por seguir aprendiendo. Lo que sin duda representa en palabras del autor, un dilema puesto que es muy difícil hacer seguimiento de los procesos de aprender fuera de la escuela.

Según lo planteado por la educadora 7 la evaluación es también una instancia de autocrítica para el propio desarrollo profesional. La evaluación de procesos artísticos, se asocia a aspectos conductuales o de interés que van más allá del Núcleo.

En otro ámbito plantean tener una valoración de la observación del contexto tanto social cultural como natural, pero reconocen no tener las instancias suficientes para ello.

Es muy importante porque a través de la observación ellos van conociendo la naturaleza, los colores, las formas, las texturas, se van interiori-

zando de ciertos contenidos, ciertas apreciaciones, vocabulario también respecto del entorno. No se hace mucho, hay muy pocas veces en que salimos de la sala para recorrer y observar. (Educativa 4)

Esto evidencia la necesidad de dialogar con el entorno, sin embargo, las dificultades propias del contexto escolar van haciendo que los ejercicios más significativos vinculados al mundo fuera de los espacios escolares vayan quedando relegadas a una experiencia anecdótica y no se configuran como un elemento relevante dentro de la formación en la primera infancia.

## 5. CONCLUSIONES

Según los datos recabados, es posible relevar algunos elementos centrales que expondremos a continuación.

No existe una conceptualización única sobre el Arte y su enseñanza en la primera infancia por parte de las Educadoras de Párvulos. Este conocimiento respecto del Arte, sus manifestaciones o experiencias se transforman en intuiciones al momento de trabajar en el núcleo de Lenguajes Artísticos, dada muchas veces por la falta de herramientas por parte de los contextos educativos.

Se comprende la actividad de producción artística centrada en la expresión de sentimientos o emociones, siendo las actividades más recurrentes las de expresar, lo que no necesariamente conlleva la realización de una actividad de producción artística como tal.

Por otra parte, durante las entrevistas, emerge el concepto de la expresión a través del arte como un rasgo natural o inherente de la infancia, lo que estaría reñido con las Bases Curriculares 2018, al plantear a la infancia como sujetos de derecho, con igualdad de oportunidades en los procesos de aprendizaje y, por tanto, comprendería que la expresión, goce, apreciación, experiencia estética o crítica artística, serían procesos que se enseñan y aprenden y no un rasgo innato de la infancia.

De esta manera, según las evidencias las prácticas de aula de la muestra, plantearían que la educación artística considera la experiencia y la expresión como presentes en la formación, pero se aleja de la formación artística al considerar estos dos aspectos como transversales a los procesos de enseñanza aprendizaje de la infancia, lo que hace pensar en la formación artística como un medio más que como un fin.

### **5.1. Sobre los énfasis del Curriculum de Educación Parvularia y su aplicabilidad**

Dentro de los desafíos más importantes de las Bases curriculares 2018, está la consideración de la infancia como sujetos de derecho y el desarrollo artístico dando énfasis a “potenciar en las niñas y los niños, habilidades, actitudes y conocimientos para la expresión creativa de la realidad, y la adquisición de la sensibilidad y apreciación estética” (Bases curriculares, 2018, p.75). Sin embargo, la investigación plantea algunos elementos que contextualizan y ponen en perspectiva el abordaje de estas indicaciones.

Por ejemplo, una de las actividades declaradas como relevantes es la reproducción de obras, sin embargo, la elección de las obras queda a criterio de la educadora, repitiéndose artistas como Salvador Dalí o Gustav Klimt, en su mayoría varones y con ausencia de referentes nacionales excepto por Violeta Parra que es nombrada en una de las entrevistas. Esta acción podría denotar una configuración de aula donde la infancia aún no es considerada con persona con posibilidad de decisión. Según lo anterior, las actividades artísticas más recurrentes hacen alusión a crear y conocer.

En menor medida existe una reflexión que permite llevar a cabo procesos de goce, apreciación o experiencia estética, se evidencia poco desarrollo en estos temas, aspecto planteado por las propias educadoras quienes señalan haber tenido una preparación mínima en la universidad en temas referidos a la educación artística, teniendo énfasis en las Artes Visuales.

Deborah Sanabrias (2018) en su artículo sobre prácticas artísticas en la infancia y la tercera edad da cuenta de la situación en relación a la formación de los educadores/ras en contexto español, el cual no se aleja de la realidad nacional, explica el indiscutible déficit de la formación y práctica de las Artes dirigida a primera infancia, poniendo énfasis y ejemplificando con las actividades que generalmente se desarrollan en días festivos católicos como navidad, el día de las madres, pascua de resurrección, entre otros. Excluyendo así, el desarrollo de habilidades sociales, expresivas, argumentativas, propias de los lenguajes artísticos.

A esto se suman limitaciones contextuales que impiden el desarrollo habitual de actividades que pudieran potenciar la apreciación y el goce estético, como salidas a museos o Centros de Arte donde según la investigación el 100% de las educadoras entrevistadas declara que no es una actividad central ni habitual y que no se había llevado a cabo durante el último año en ninguno de los contextos escolares. Existe un argumento para ello y se vincula con lo engorroso de la gestión de salidas, pero por otra parte hacen ver que los Espacios Culturales y Museos de Arte no son espacios preparados para recibir a la infancia, la descripción de las obras es escrita y por tanto no las pueden leer no sólo por que no alcanzan a verlas, sino también por que no saben leer, además de que no pueden tocar nada, siendo este sentido uno de los más importantes en primera infancia para aprender a relacionarse con el mundo, además de la vista y la audición.

Por lo anterior no existe interacción entre la infancia y los espacios museísticos. De esto se desprende la idea de los aprendizajes artísticos como un momento en que todos los sentidos están presentes y por tanto el cuerpo.

Por otra parte, los materiales más recurrentes son los de más fácil acceso para su compra, los que se pueden compartir, lo que potenciaría la colaboratividad y la solidaridad en los procesos de aprendizaje, pero también se advierte el trabajo de actividades manuales con

materiales asociados a la producción artística, lo que no siempre desemboca en una actividad propiamente de arte y se quedan en ejercicios manuales.

## 5.2. Para finalizar

Es necesario plantear la necesidad de una formación continua específica para Educadoras de Párvulos y personas vinculadas a la primera infancia que propicien experiencias significativas y que puedan atender a cabalidad los desafíos propuestos tanto por el MINEDUC en cuanto a expresión de sentimientos e ideas, valoración de la creatividad, adquisición de sensibilidad, apreciación y experiencias estéticas entre otros que pongan en valor el Arte en la primera infancia y permita que la reflexión sea importante, asimismo para las personas que forman a estos grupos humanos.

En la medida en que esté presente el proceso reflexivo en la toma de decisiones y la consciencia de los contextos diversos, será posible que cada espacio escolar sea capaz de diseñar y poner en marcha situaciones significativas para quienes las viven.

## BIBLIOGRAFÍA

Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós

Andrade, B. (2009). Sobre la educación artística de los niños en la edad temprana y preescolar. *Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar. Organización de los estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura*

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México D.F.: Trillas

Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós

Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Bar-

celona: Paidós

(2017). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós

Errázuriz, L. (2006). *Sensibilidad estética: un desafío pendiente en la educación chilena*.

Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile/Facultad de Filosofía

Delgado, R. (2019). *Miradas calidoscópicas: educación artístico visual en las culturas contemporáneas*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Granadino, F. (2006) *La educación inicial y el arte*. Universidad del Salvador: El Salvador.

Jaritonsky, P. (2001). *Expresión corporal en el nivel inicial*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

(2016). Desarrollo sensible de la acción corporal. Experiencias para la expresión y comunicación. En Soto y Violante (ed.) *Experiencias estéticas en los primeros años* (pp.137-152). Buenos Aires: Paidós

López, R. (1999). *Prontuario de la creatividad*. Santiago: Bravo y Allende

Lowenfeld, V y Brittain, W. (1994) *Desarrollo de la Capacidad Creadora*. Buenos Aires: Paidós

Marchesi, A. (2014). Presentación. En Sarlé, P., Ivaldi, E. y Hernández, L. (Coord.) *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (p.7). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos

Marotta, E., Sena, C., Richter, K. y Rebagliati, S. (2004). *El jardín maternal: distintas dimensiones del proceso de interacción, convocatoria 2004*. Bariloche: ISFD

MINEDUC. (2013). *Estado del Arte de la Educación Parvularia en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación

(2018). *Bases curriculares Educación Parvularia*. Santiago: Ministerio de Educación

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Bar-



celona: Graó

Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the horizon*, 9(5), 1-7

Read, H. (1977). *Arte y Sociedad*. Barcelona: De Bolsillo.

Rodari, G. (1979). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Reforma de la escuela

Sanabrias, D. (2018). Práctica artística como reivindicación social en la infancia y la tercera edad: comportamiento y reflexión ante la creación de prácticas artísticas colectivas/comunitarias. *Tercio Creciente*, 14, 109-130

Soto, C. y Vasta, L. (2016). Experiencias estéticas en los primeros años: Principios pedagógicos para la enseñanza. En Soto y Violante (Ed.) *Experiencias estéticas en los primeros años* (pp.35-55). Buenos Aires: Paidós

Unidad de Arte y Educación. (2009). Límites y supuestos para una educación artística: un marco de referencia académica.

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata

Vigotsky, L. (2009). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal

Windler, R. y Moreau de Linares, R. (2016). Vivir experiencias estéticas en la infancia. La subjetividad desde el inicio de la vida. En Soto y Violante (Ed.) *Experiencias estéticas en los primeros años* (pp.35-55). Buenos Aires: Paidós.