

**Corporación Universitaria Minuto de Dios.  
Facultad de Educación.  
Licenciatura en Pedagogía Infantil.  
Observatorio de educación, infancias y políticas públicas educativas.**

***El Pilar del Arte en la Política Pública Educativa Para Primera Infancia Como Transformador del Capital Social. - Un análisis desde la perspectiva de Pierre Bourdieu.***

**Rosa Helena Pineda Blanco<sup>1</sup>**

**Fecha de entrega como trabajo de grado: Diciembre 1 de 2017**

**Resumen:**

El presente artículo plantea cuatro reflexiones obtenidas de una investigación documental basada en el pilar del arte como elemento constitutivo de la política pública educativa de la primera infancia en Colombia. Tales reflexiones fueron el resultado de contrastar los documentos investigados con la perspectiva teórica de Pierre Bordieu, valorando al arte como transformador del Capital Social. El análisis aporta referentes aplicados en el contexto nacional e internacional en los cuales la objetivación del derecho al arte, la integración artística de la Infancia con la Sociedad, el volcamiento de las dinámicas educativas y el arte como generador del capital social aportan a los procesos de desarrollo integral de la primera infancia. Así pues, el arte no es solamente un pilar empleado como estrategia pedagógica en el aula sino que la trasciende, configurando en la sociedad un poderoso motor de transformación que da origen y continuidad a los procesos de replanteamiento educativo en función del niño y la niña como ser humano que vive el presente y cuya vivencia es válida en sí misma.

---

<sup>1</sup> Administradora de Empresas Pontificia Universidad Javeriana. Especialista en Gerencia de Sistemas de Gestión de Calidad Universidad Santo Tomas de Aquino. Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Docente de primera infancia con 6 años de experiencia, cuatro años como homeschooller y dos años en instituciones educativas con el grado de párvulos y pre jardín.

**Palabras Clave:**

Primera Infancia; Arte infantil; Política Educativa; Capital Social; Formas del capital.

**Summary:**

The present article raises four reflections obtained from a documentary research based on the pillar of art as a constituent element of the educational policy of early childhood in Colombia. Such reflections were the result of contrasting the investigated documents with the theoretical perspective of Pierre Bordieu valuing the art as transforming of the Social Capital. The analyzed documents provide references applied in the national and international context in which the objectification of the right to the art, the artistic integration of the Childhood with the Society, the overturning of the educational dynamics and the art as generator of the capital contribute to the processes of development of early childhood. Thus, art is not only a pillar used as a pedagogical strategy in the classroom but transcends it, shaping in society a powerful engine of transformation that gives origin and continuity to the processes of educational rethinking in function of the child as a human being who lives the present and whose experience is valid in itself.

**Key words:**

Early Childhood; Children's art; Educational Policy; Social Capital; Forms of Capital.

**Resumo**

O presente artigo levanta quatro reflexões obtidas de uma pesquisa documental baseada no pilar da arte como elemento constitutivo da política educacional da primeira infância na Colômbia. Tais reflexões foram o resultado de contrastar os documentos investigados com a perspectiva teórica de Pierre Bordieu, valorizando a arte como transformador da Capital Social. Os documentos analisados fornecem referências aplicadas no contexto nacional e internacional em que a objetivação do direito à arte, a integração artística da Infância com a Sociedade, a reviravolta da dinâmica educacional e a arte como gerador da capital contribuem para os processos de desenvolvimento da primeira infância. Assim, a arte não é apenas um pilar usado como uma estratégia pedagógica na sala de aula, mas a transcende, moldando na sociedade um poderoso mecanismo de transformação que dá origem e

continuidade aos processos de repensação educacional em função da criança como um ser humano que vive o presente e cuja experiência é válida em si mesma.

### **Palavras chave**

Primeira Infância; Arte infantil; Política educacional; Capital social; Formas de capital.

### **INTRODUCCIÓN:**

A partir del año 2010 fue incluido en el *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación inicial en el Distrito Capital de Bogotá - Colombia*, el arte como pilar de la educación inicial y como dimensión del desarrollo humano. Hoy, 7 años después se hace un balance acerca de cómo ha evolucionado el concepto del arte en la primera infancia, analizándolo desde la perspectiva propuesta por Pierre Bourdieu en la que se involucran las formas del capital y en particular el Capital Social.

Este análisis es importante debido a que las transformaciones de un país requieren concurrencia de agentes sociales, gubernamentales e institucionales y en este caso Colombia, a través de su política pública, ha podido evidenciar avances en la construcción de un escenario válido de actuación para la primera infancia que motiva y mantiene la cultura infantil por medio de sus docentes quienes, para efectos de esta investigación, son los encargados de hacer real la objetivación del derecho al arte, de integrar a la infancia con la sociedad, de repensar las dinámicas educativas y de permitirse volcarlas en función de cultivar y tejer el Capital Social que se merece la infancia.

Por tanto, la presente investigación busca analizar el impacto que el arte está generando en la transformación de las dinámicas en el aula de primera infancia y cómo estas contribuyen a la generación del *capital social* como “recurso potencial o actual asociado a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas, de conocimiento y reconocimiento mutuo” de la primera infancia. (Bourdieu, 2000. p.148)

Tal propósito fue llevado a cabo por medio de E-Research y del análisis de la teoría y de las prácticas educativas artísticas que se han implementado en el aula y/o fuera de ella,

que han logrado transformar el Capital Social por medio de sus actores como lo son los niños y las niñas, los docentes de primera infancia, artistas y demás agentes que interactúan y están involucrados en la educación inicial.

## **MARCO TEÓRICO:**

### **La política pública educativa de la primera infancia en Colombia.**

En el año 2010 se publica el *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito* en Bogotá - Colombia, liderado por la Alcaldía Mayor de Bogotá y la Secretaría de Integración Social. Tal documento aborda los antecedentes y la historia de la educación inicial y cómo ésta va ligada al desarrollo infantil para posteriormente sustentar el por qué es necesario un lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial. Finalmente, el documento establece los pilares de la educación inicial y las dimensiones del desarrollo infantil así como las apuestas pedagógicas para el trabajo con infantes. En este lineamiento, el arte en la primera infancia es catalogado como Pilar de la educación inicial y a su vez como Dimensión del desarrollo humano.

El Arte como Pilar es contemplado como “un potencial generador de una gran variedad de experiencias significativas, que vivenciadas a partir de la plástica, la música, el arte dramático y la expresión corporal, aportan al fortalecimiento del desarrollo integral de los niños y las niñas de cero a cinco años” (Secretaría de Integración Social, 2010, p.68). De igual manera el lineamiento indica que el arte “está íntimamente ligado a la condición humana de crear, expresar, apreciar y ser sensible a través de múltiples lenguajes que además permiten al niño y la niña descubrir maneras de conocer, transformar, representar e interpretar tanto el entorno y la cultura en la que se encuentran inmersos, como a sí mismos (Secretaría de Integración Social. 2010, p.144), ambas concepciones enfatizan sobre la significatividad de las experiencias que el arte puede ofrecer a los niños y niñas en su primera infancia.

Posteriormente y con base en el documento anterior se gesta en el año 2012, al interior del Ministerio de Educación Nacional Colombiano – MEN, el *Lineamiento*

*Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial* en el que se ratifican a nivel nacional las políticas educativas de primera infancia. Finalmente, en el año 2014 nuevamente el MEN publica el Documento No 21 *El Arte en la educación infantil* como parte de la serie de Orientaciones Pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral, en el cual se busca que el arte en la primera infancia se convierta en parte sustancial de la experiencia vital, de la construcción de identidad y del desarrollo integral (MEN. 2014. p. 13) involucrando los aspectos dramáticos, literarios, musicales, visuales y plásticos del arte al desarrollo infantil y la promoción de la participación infantil en los espacios culturales que le permiten tener contacto con el arte.

### **Análisis de política pública desde el Capital Social planteado por Pierre Bourdieu.**

El análisis de la política pública educativa que se realiza en la presente investigación se enmarca dentro de la definición del sociólogo francés Pierre Bourdieu (2000) como “campo teórico en el que se produce conocimiento (investigación), se genera circulación de conocimientos (formación académica) y se desarrolla un uso o aplicación de ese conocimiento (la profesión), considerando que no necesariamente estos tres espacios son consecutivos” y que interactúan dentro la generación de Capital social el cual está:

“constituido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de *relaciones* más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos. Expresado de otra forma, se trata aquí de la totalidad de recursos basados en la *pertenencia a un grupo*. El *Capital Social* que poseen los miembros individuales del grupo les sirve a todos, conjuntamente, como respaldo, amén de hacerlos – en el sentido más amplio del término – *merecedores del crédito*.” (pp. 148-149)

En este sentido, la institucionalización del arte en la educación inicial se convierte en una manifestación clara del capital social infantil y con tal transformación podría decirse que las prácticas artísticas gestan un hito para la historia educativa de la primera infancia en Colombia, abandonando las perspectivas puramente asistencialista y de cuidado para dar paso a la atención integral, empoderando y relacionando al docente de primera infancia en un campo antes reservado solamente a artistas.

De esta manera, es interesante ver como la política pública educativa en Colombia apunta a generar un Capital Social de la Primera infancia por medio de la institucionalización, ya que son varios los actores que hacen parte de la elaboración de esta política pública, como se relacionaran más adelante y que sustentan la idea de que:

“Las relaciones de Capital social sólo pueden existir sobre la base de relaciones de intercambio materiales y/o simbólicas y contribuyendo además a su mantenimiento. Pueden así mismo ser institucionalizadas y garantizadas socialmente, ya sea mediante un nombre común que indique la pertenencia [...] y mediante un nutrido elenco de *actos de institucionalización* que caracterizan a quienes los soportan al mismo tiempo que informan sobre la existencia de una conexión de capital social.” (Bourdieu. 2000. pp. 148-149)

Tal institucionalización y la existencia de una red de relaciones:

“no es un “fenómeno” natural ni social que sea establecido, de una vez y para siempre, mediante un acto original de institucionalización [...] antes al contrario es el producto de un esfuerzo continuado de institucionalización [...] que resulta necesario para producir , y reproducir, conexiones útiles y duraderas que aseguren el acceso a beneficios simbólicos o materiales. La reproducción de capital social exige el esfuerzo incesante de relacionarse en forma de actos permanentes de intercambio, a través de los cuales se reafirma, renovándose el reconocimiento mutuo. Este trabajo de relacionarse implica un trabajo de tiempo y energía, y por tanto, directamente o indirectamente de capital económico.” (Bourdieu. 2000. pp. 151-153)

De esta manera es importante ver cómo el estado Colombiano ha propendido por la generación una red de instituciones y de relaciones entre estas, cuyo objetivo es mantener el Capital Social de la infancia. Las entidades que han participado en la elaboración de la política pública educativa a para la primera infancia involucran diversidad de instituciones y con ella de actores a saber: Alcaldía mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Integración Social – SDIS- , Universidad Pedagógica Nacional, Secretaria de Educación Distrital - SED - , Maestras de Colegios SED y Jardines privados, Maestras y Jardines infantiles SDIS, Universidades, Ministerio de Educación Nacional, Comisión Intersectorial de Primera Infancia, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Ministerio de Cultura.

## MARCO METODOLÓGICO:

El presente artículo fue elaborado desde el enfoque cualitativo y analizó 40 artículos de revista indexados en 8 bases de datos disponibles en la web. Con base en la propuesta de Jiménez (2004) pretende promover la apropiación del conocimiento acerca del arte en la primera infancia con el fin de generalizar, conceptualizar y sintetizar (p.29) desde la perspectiva de *Capital Social* de Pierre Bourdieu (2000. p.148.), los puntos de vista desde los que investigadores y docentes publican sus experiencias prácticas y sus análisis teóricos en relación con el arte en la primera infancia

El análisis documental recopila el conocimiento que reposa en los artículos mencionados anteriormente como fuente de conocimiento y síntesis de otros investigadores, no necesariamente pedagogos, que aportan al arte desde su disciplina y que complementan el quehacer docente con el fin de generar un espacio de análisis en el que se reconoce el Capital Social Infantil como gran hito del siglo XXI.

El desarrollo de la investigación se realizó en el observatorio de Educación, Infancias y Políticas Públicas Educativas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, por medio de uno de sus semilleros de investigación y se planeó y ejecutó de manera sistemática y metódica con base en la metodología sugerida por Alfonso (citado en Páramo, 2011, pp. 201-202).

En consonancia el abordaje del tema se definió en conjunto con el Director de Investigación y la investigadora que lo llevo a cabo. Planteados varios temas y perspectivas se exploraron las fuentes y se registraron en una base de datos inicial con su correspondiente referenciación. Paso seguido se Delimitó el tema y se planificó la búsqueda de información con el fin de apuntarle de la manera más exacta a los contenidos que involucraban el arte en la primera infancia.

En seguida se dio inició la etapa de búsqueda de fuentes de información y para ello se delimitó la selección de documentos a 40 Artículos de revista publicados en 8 bases de datos de revistas indexadas y/o Journals en los últimos 7 años, es decir, desde el año 2010

fecha en la que se publicó el primer documento con los lineamientos pedagógicos para la educación inicial en el distrito, hasta el año 2017 fecha en la que finalizó la ejecución de la presente investigación. (Ver Tabla No.1)

**Tabla No 1: Origen de los documentos analizados.**

<b>Bases de datos electrónicas, Journals y/o recursos web</b>	<b>Cantidad de documentos analizados</b>
Dialnet.	12
Doaj.	2
Praxis Pedagógica.	3
Proquest.	4
Redalei.	3
Redalyc.	3
Revista Magisterio.	4
Scopus.	9
<b>Total</b>	<b>40</b>

**Fuente:** Elaboración Propia con base en el archivo “Matriz documental Políticas públicas de primera infancia.xls” producto de la presente investigación.

Los descriptores para la búsqueda de información en las bases de datos indexadas fueron: “Política pública en primera infancia”, “Arte en primera infancia”, “Pilar del arte”, “Dimensión del arte”, “Arte infantil” y en el marco de la inclusión se emplearon también las palabras clave “Arte para invidentes” y “Arte para sordos”, con el fin de complementar al investigación aportando a los educandos con necesidades educativas especiales.

Para seleccionar los 40 documentos se verificó su pertinencia por medio de la lectura previa de sus resúmenes, de manera que se asegurará que el contenido involucraba un componente relacionado con el arte, el arte infantil y/o un componente de política pública educativa de la primera infancia.

Los 40 documentos se agruparon por lugar de procedencia como se evidencia en la Tabla No2, para analizar de dónde provenía la mayor producción escrita en materia de arte infantil a nivel de primera infancia. Una vez realizada la lectura de cada artículo, se reseñó en la matriz documental en la que se consignaban los aportes y nuevas visiones frente al Arte infantil y su relación con la política pública educativa en la primera infancia.

**Tabla No 2: Origen de los documentos analizados.**

<b>Ámbito del documento</b>	<b>Cantidad de documentos analizados</b>
Fuera de América Latina	25
América Latina	6
Nacional	6
Local	3
<b>Total</b>	<b>40</b>

**Fuente:** Elaboración Propia con base en el archivo “Matriz documental Políticas públicas de primera infancia.xls” producto de la presente investigación.

Los 40 artículos de revista consultados fueron escritos por sus autores desde el enfoque metodológico de investigación cualitativa y sus principales tipos fueron: auto etnografías (2), descripciones (3), ensayo (1), estudios de caso (8), Investigación Acción Participativa (1), Investigaciones documentales (13), investigaciones documentales – experimentales (5), reseñas de libros (1) y sistematización de experiencias (6).

Los hallazgos relevantes fueron consignados en una matriz documental que permitió clasificarlos para su posterior estructuración y análisis, tal matriz contaba con los siguientes campos:

(1) El tema central, (2) una guía de referencia rápida que indicaba al investigador la generalidad del artículo desde la perspectiva de PPAI – Política Pública o Arte Infantil, (3) las palabras claves y palabras que llaman la atención del investigador y que le aportan a la investigación desde el punto de vista de nuevo conocimiento, nuevas acepciones y nuevas perspectivas del arte infantil, (4) la extracción de la pregunta de investigación a la que daba respuesta el documento, (5) la metodología empleada en el documento con la cual se realizó la investigación, (6) los objetivos del documento, (7) los referentes teóricos o categorías conceptuales de cada documento, (8) resultados y conclusiones y por último (9) los aportes del documento a la investigación. Adicionalmente se realizaron notas personales de registro en el archivo relacionadas con (10) los aportes a la investigación deducidos del documento por el investigador, (11) la perspectiva desde la que se vislumbra el arte para el autor deducida por el investigador (12) el análisis político desde la perspectiva de Pierre Bordieu en relación con el Capital Social.

Cada artículo de revista reseñado y analizado finalizaba con su correspondiente ficha bibliográfica y adicionalmente se anexaba el respectivo link de consulta en la WEB. Toda la información extraída de la documentación fue almacenada en un archivo denominado “Matriz de base de datos” en la cual se clasificaba la información con base en las notas de lectura recopiladas por la investigadora.

El procesamiento de la información se realizó analizando la información consignada en la matriz y dándole estructura de forma tal que, de los 10 descriptores obtenidos en la investigación, se seleccionaron los que le apuntaban a la perspectiva de Capital Social objeto de la investigación, a saber:

- El arte en la política pública como testimonio de objetivación de derechos.
- El arte como elemento de desarrollo de la ciudadanía infantil local y mundial.
- El arte como instrumento de educación patrimonial y empatía histórica.
- El arte como motor integrador entre la escuela y la sociedad.

## **RESULTADOS Y ANÁLISIS**

Varias son las experiencias expuestas en los últimos 7 años que hacen referencia a la implementación del arte en la educación infantil, cada uno con sus tiempos y matices contextualizados, sin embargo son comunes cuatro aspectos importantes en la implementación del arte infantil: (1) La objetivación del derecho al arte en la que como tal la experiencia artística deja de ser volátil para materializarse en realidades concretas, exigidas y exigibles por los organismos de regulación y control en la implementación de políticas públicas educativas, (2) la integración artística de Infancia - Sociedad en la que se reconoce que la educación infantil no puede ser ejercida solamente en la familia y la escuela sino esta requiere de todo el esfuerzo social volcado a potenciarla, pero que tal volcamiento debe hacerse de manera integradora y reconociendo la culturalidad de cada contexto, (3) el arte como motor del volcamiento de las dinámicas educativas en la generación de Capital Social, donde este no solamente se genera en términos de Adultos sino en términos de Infantes y contrario a su definición etimológica los infantes alzan su

voz y permean la sociedad con su concepción de mundo en la que tienen mucho que enseñar, y finalmente (4) el arte como generador por excelencia del capital cultural y simbólico que es apropiado por la infancia en su contacto real con la cultura y que promueve el intercambio social en función de objetivos comunes que ofrecen frutos, no necesaria o exclusivamente económicos, sino que le apuntan al desarrollo de la empatía cultural que permite a los ciudadanos entender su historia y su contexto para transformarlo.

### **El arte en la educación infantil: derecho objetivado para la construcción del capital social.**

El recorrido del arte en la política pública de primera infancia en Colombia es un discurso simultáneo entre la política neo pública y la política neo empresarial. En la política neo pública, según De la Vega & Picazo (2016), se “prioriza la profundización del concepto de ciudadanía para que la acción pública favorezca la expresión de sus intereses y amplíe la instalación de una lógica de derechos”; por otro lado, la política neo empresarial “está más directamente vinculada con la promoción de la función reguladora y articuladora del Estado en la sociedad, a la apertura y fomento para que otros agentes provean bienes y servicios públicos y a instalar la lógica del *management* en la operación de los procesos del Estado” (p.198).

Claramente en las políticas públicas educativas de primera infancia en Colombia se ejecutan las dos perspectivas, pues institucionalmente se está reorganizando el Estado, la sociedad y las instituciones en busca de su implementación, pero a su vez se gesta un gran reto porque, al involucrar el Arte como pilar, es necesario abandonar la rendición de cuentas (De la Vega & Picazo, 2016) netamente estandarizada y cuantitativa para pasar a generación de evidencias democráticas (Martínez. 2014) y cualitativas ejercidas por los ciudadanos infantiles desde la perspectiva de sujetos de derechos, en conjunto con los ciudadanos adultos que hacen posible la implementación de dichas políticas en la educación de los menores de 6 años.

En este sentido para la población infantil colombiana el Derecho al Arte esta objetivado a través de los diferentes documentos de política pública que promulgan los

estándares, lineamientos pedagógicos y orientaciones pedagógicas y que estos son, como indica Bordieu (2000) “recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos” con los cuales se genera “la pertenencia al grupo educativo de la primera infancia colombiana de manera que el capital social de los miembros individuales del grupo le sirve a todos conjuntamente como respaldo” (p.149).

Prosiguiendo con lo dicho, las relaciones de capital social “pueden así mismo ser institucionalizadas y garantizadas socialmente mediante un nutrido elenco de actos de institucionalización [...] que no puede reducirse a las relaciones de proximidad física objetiva, ni tampoco de proximidad económica y social” (Bordieu, 2000. p. 149) sino que agrupan al universo de niños y niñas menores de 6 años de edad, y estas relaciones son el producto de un esfuerzo continuado de institucionalización a nivel nacional, departamental y municipal que se esmera por matizar los contextos de las diferentes infancias que se encuentran en el país, permitiendo la “producción y reproducción de conexiones útiles y duraderas que aseguren el acceso a beneficios simbólicos o materiales” que están originan. (Bordieu. 2000. p 151)

Al objetivar el derecho al Arte su vigencia ya no queda a merced de “la voluntad discrecional de los que tienen la capacidad de decidir” (Martínez. 2014, p. 37) sino que ahora es exigible para las instituciones y docentes de primera infancia a quienes les compete ejercer prácticas que garanticen este derecho a los niños y las niñas menores de 6 años en Colombia. Sin embargo, la objetivación del derecho implica un reto en la forma cómo será medido en estándares de política pública pues haría falta estructurar un indicador cualitativo de logro de objetivos democráticos en la primera infancia, ya que estos solamente se vivencian en la práctica y la utilidad de evaluaciones a nivel teórico no garantizan la verdadera aplicación de tales principios.

### **El arte como motor integrador Infancia - Sociedad**

Cuando el arte ingresa en el ámbito pedagógico es necesario contextualizar cada una de las infancias que tiene el país para comprender y entender que tales relaciones entre las

infancias y la sociedad serán diversas y esto hace que sea necesario “plantearse el conjunto de actores, capitales, negociaciones y relaciones que se despliegan en los escenarios donde se producen prácticas de arte colaborativo, de tal modo que la pregunta sobre las políticas culturales deja de ser una cuestión que solo compete al artista o a la práctica de arte” (Collados & Rodrigo, 2015. p. 60) para convertirse en un motor integrador de las realidades puntuales y de las instituciones y personas que pueden aportarle al desarrollo artístico de la primera infancia en cada contexto.

Surge entonces la inquietud acerca de “cómo generar estos escenarios de modo que se sitúen en sus tradiciones, contextos, comunidades, saberes etc. para superar el impulso de la novedad y el ritmo depredador del neoliberalismo que se materializa en muchas esferas de nuestras vidas” (Collados & Rodrigo, 2015. p. 69). La respuesta no es otra que volcando la sociedad al jardín de infantes, es decir, todo el capital social que posee una comunidad, definido en el espacio y tiempo que le acontece, debe apuntarle al diálogo integrador y concertado eliminando la figura del “gurú” para dar espacio al intercambio de saberes, experiencias y valores propios de la comunidad en la que está inserta la infancia con el fin de convertirla en objeto de expresión artística, social y cultural que permita la apropiación de la cultura del arte en una construcción colectiva de co-creación más que de dirección que alimenta y renueva de manera consistente el contexto sin dejarlo avasallar por la falta de reconocimiento y la homogenización. (Fernández & Torruela, 2017)

En estas experiencias en las que la sociedad participa de la co-creación de ambientes artísticos, la construcción pedagógica no se hace únicamente con los niños y las niñas sino que a su vez se involucran actores cercanos a estos (vecinos, empresas, ONG, tenderos, Museos, Casas de pensamiento etc.) de manera que en conjunto se hace posible “crear, apreciar las cualidades, relacionar el arte con su contexto sociocultural y explicar y justificar los juicios personales [...] así como ser conscientes de una variedad de consideraciones económicas, estructurales y de aspectos estéticos en el proceso de diseño” (Fernández & Torruela, 2017. p. 51) de la estrategia artística, en la que se conjugan las expresiones personales y estéticas del grupo sin que cada uno pierda su individualidad.

En este camino de doble vía: comunidad – primera infancia y primera infancia - comunidad (Collados y Rodrigo. 2015) se hace posible que la sociedad valore y de sentido a las construcciones artísticas infantiles, pero también, le permite a los niños y a las niñas alimentar las construcciones de Capital Social de su comunidad. Tales construcciones se enmarcan en el contacto social que, si bien propenden por la armonía y la estética, no significa ausencia de conflictos entre los actores sino que, por el contrario, dan espacio para el diálogo constructivo de manera que empoderan el trabajo grupal y los objetivos conjuntos donde prima la colaboración por encima de la dirección. (Martínez, 2016)

Tal situación se ve reflejada en el caso Mexicano del “Museo del Pensamiento de los Niños”<sup>2</sup> en los que la escuela alimenta a la comunidad, por medio de la figura de museo, con la exposición anual de expresión artística infantil de los ensambles trabajados en el proyecto educativo del año, en tales exposiciones no es el niño quien asiste a los museos de los adultos, sino que es el adulto quien asiste al museo de los niños para conocer sus expresiones.

Es pues el anterior un claro ejemplo de como el trabajo interinstitucional e interdisciplinar entre docentes, artistas, y curadores de los museos se transforma desde la concepción *afirmativa y reproductiva* del museo que expone, a la de un museo *reconstructivo y transformativo* (Miralles, 2006. p.57) de manera que el asistente al museo no es solamente un visitante sino un constructor de historia que la transforma a través de los mensajes que los visitantes descubren y se apropian, y en este caso, que los niños y las niñas transmiten a los adultos para mostrar sus concepción del mundo.

### **El volcamiento de las dinámicas en la construcción de Capital Social.**

El arte es un recurso educativo que en su mayoría es utilizado en el desarrollo de procesos cognitivos y de apreciación estética, (Mendioroz, 2013; Little, & Cohen-Vogel, 2016; Antón & Gómez, 2016; Medina, 2010; Civarolo & Aiello, 2013; Martínez & Ramos, 2015; y Huerta, Duran & Castellanos, 2016), sin embargo el arte tiene un

---

<sup>2</sup> Para Mayor información consultar <http://kuruwi.edu.mx/museo-del-pensamiento-e-innovacion/>

trasfondo que, empleado de la manera adecuada, puede permitir a los infantes expresar sus situaciones significativas y hacer parte activa de un colectivo como actor y no solamente como espectador.

Este ejercicio puede ser realizado si la política pública de un país elabora un marco de referencia con manuales, lineamientos y orientaciones, para que la comunidad educativa que lo lleva a cabo, pueda ejercer su participación y ejecución ciudadana. Casos vividos como “Creative Connections” expuestos por Hernández & Márquez (2014) y de análisis de prácticas educativas que involucran el arte, como la citada por Martínez (2016), en la que se refiere a colaboraciones, experimentalismo, e interdisciplinariedad entre el arte y la educación, permiten evidenciar que en la experiencia artística es posible romper las dinámicas de campo escolares del modelo pedagógico tradicional, para volcarlas de forma tal en la que no exista dominación ni subordinación entre docentes y estudiantes, sino que los estudiantes se conviertan en pares activos que expresan sus situaciones para darlas a conocer en contextos que permiten fortalecer la relación que existe entre los propios niños y la relación que existe entre ellos y los adultos que hacen parte de su cotidianidad, en este caso de los maestros.

Podría decirse entonces que los documentos de política pública colombiana que han sido publicados y que inician su implementación en la educación inicial son “fruto del trabajo acumulado que posibilitan la apropiación de energía social en forma de trabajo vivo” (Bourdieu, 2000, p 131) y a través de ellos se genera Capital Social que de manera sinérgica se construye por los entes individuales y sus relaciones para crear una cultura de la infancia que propende por la escucha activa de las necesidades infantiles para suplirlas no solamente en el ámbito asistencialista sino desde la perspectiva de formación integral.

Así pues el cúmulo de conocimientos que se genera cuando se crean y/o replican experiencias en distintas comunidades infantiles y se ponen en evidencia, a través de medios tecnológicos o expositivos, aumenta el capital social que las comunidades poseen y construyen a través de la práctica docente del arte en la educación infantil, pues encuentran en dichas manifestaciones apoyo mutuo que les permite empoderarse como

grupo sin perder su individualidad, objetivando e interiorizando esta acumulación de capital a través del tiempo.

Queda entonces en evidencia que con la inclusión del arte en las prácticas docentes se da inicio a la modificación de las prácticas educativas en la primera infancia puesto que ahora son distintas y distintivas, debido a que los estudiantes son agrupado en función de lo que como grupo desean expresar y no en función de lo que el docente y/o el currículo desea transmitirles. De esta manera, “el capital social, que es un capital de obligaciones y relaciones sociales” (Bourdieu, 2000, p 136) trasciende los contenidos y contribuye al desarrollo infantil desde su propia esencia como grupo y como ciudadanos presentes (no futuros) de una realidad local y nacional, que si bien es diferenciada de una internacional también es impactada por esta a través de diferentes medios tecnológicos disponibles en el siglo XXI.

Así la intersección entre el arte y la pedagogía vuelca las dinámicas que se dan entre Sujeto - Objeto, Maestro - Alumno, Educador - Público (Martínez, 2016. p.21.) puesto que permite empoderar a los segundos de sus intereses, de su creatividad y de su potencial autodidacta, desdibujando el autoritarismo del aula y la posición prepotente que en el pasado ejercían los “sujetos”, maestros y educadores, para ceder espacio a los conocimientos, saberes previos, e intereses de los “objetos”, alumnos y públicos.

Enunciado lo anterior es necesario ver la otra cara de la moneda: tal y como comenta Benítez (2014) no podemos cegarnos a que en el pasado:

“La industrialización provocó una jerarquía de las materias educativas al colocar en la cima las de habilidad académica y en el último lugar las creativas. De esta manera se depreció el valor educativo de materias que, además de un valor investigativo, tenían sentido lúdico y resultaban muy gratificantes para los niños” (p.108).

Hoy en día finalizada la era industrial e iniciada la era tecnológica, podría decirse que el uso del arte como herramienta de formación de la creatividad valida la necesidad del sistema productivo de los países de dar cabida a la innovación personal. Es decir a la necesidad de ciudadanos que construyan y aporten democrática, social, cultural y económicamente (Benítez, 2014; Jara, 2014; Flavorea & Navío, 2016) y por ello el arte retoma su protagonismo como un mecanismo educativo rentable, solicitado explícitamente

como necesidad (Olavarría, 2007) por los sistemas productivos que en la actualidad requieren de constante innovación en la premura de la competencia del mercado.

En este orden de ideas el arte aparece como un salvavidas productivo y se deja ver entre líneas la dominación ahora transferida al arte, que antes se le atribuía a las materias educativas académicas (Little, & Cohen, 2016), como herramienta para hacer más rentables a los individuos desde la perspectiva laboral. Pareciera entonces que el discurso político se mantuviera tácitamente en el campo económico, atándolo al arte como instrumento liberador de los ciudadanos creyendo que así será (Martínez, 2014), cuando en realidad el empleo del arte está siendo subordinado a la productividad económica de las naciones escondido entre el ejercicio de la democracia y la socioculturalidad de los individuos.

En perspectiva, si desde la primera infancia los niños y las niñas son formados con experiencias artísticas pueden tener una mayor capacidad para la resolución de problemas en los que se verán avocados en sus desempeños laborales y por ende una mayor capacidad productiva y dialógica que necesariamente se verá reflejada en el sistema productivo de un país y por ende en su PIB - Producto Interno Bruto, lo que no resta que además genere una empatía cultural que permita un mejor desarrollo social y cultural del país. Dicho de otra forma los beneficios económicos redundan en beneficios sociales y viceversa. (Álvarez Tresserras, Zelaieta & Vizcarra, 2015; Jara, 2014 y García, 2013).

En este sentido se hace evidente como las experiencias artísticas antes privadas y desarrolladas en el seno de las familias hoy pasan a ser parte de la política pública de educación inicial pero no solamente permea la educación sino que tal y como lo expresa Benítez (2014) el arte :

... ha permitido usar la creatividad en todos los ámbitos de la vida y sacarla de sus círculos tradicionales para aplicarla en el mundo de la psicología médica, la industria, los gobiernos, la gastronomía, la educación... Esta extensión se debe, básicamente, al valor añadido que representa la productividad que genera, pero también a la riqueza humanista que brinda a las sociedades. Así, la creatividad que había sido contemplada como atributo individual ha pasado a ser considerada como un bien social. (p.112).

Por lo anterior se deduce entonces que ahora la relación de productividad no está dada en términos académicos como en el pasado, sino en términos *creativos* y la inclusión del arte de la productividad como indica Marín (citado en Benítez, 2014) es más efectiva pues “la preparación en fórmulas y recetas conocidas será menos eficaz que educar la flexibilidad ante situaciones nuevas, responder con agilidad ante el imprevisto y conseguir valores renovados” (p.110) ya que la resolución creativa de problemas y el pensamiento no convencional proveen al sector productivo trabajadores más capaces para enfrentar conflictos y para solucionarlos desde otras perspectivas.

Otro aspecto importante en relación con el volcamiento de las dinámicas cuando se ejecuta el arte en la educación inicial es el que se desarrolla en cuanto a la documentación que realiza el cuerpo docente: en el modelo tradicional el docente ejecutaba un currículo preestablecido que pocas veces era consultado con él, lleno de contenidos estructurados que eran transmitidos sin cuestionamientos, pero a través del arte cambia dicha dinámica y el docente inicia un nuevo sistema de registro donde ya no se documenta lo que el sistema le pide en cuestión de indicadores cuantitativos sino que por el contrario se documenta cualitativamente el sentir de la infancia, lo que la infancia solicita, es decir sus sueños, sus expectativas, sus intereses, sus inquietudes y sus teorías. A la documentación ya no le corresponde un papel informativo o estadístico sino a un papel de tránsito entre el estado de desarrollo inicial del infante y el estado de desarrollo que este alcanza luego de disfrutar la experiencia artística. (Fernández & Torruela, 2017)

### **El Capital cultural y simbólico del arte en la educación infantil.**

El arte es por excelencia un generador de empatía histórica, un recurso de interpretación y retroalimentación de la realidad social y como tal no debe servir, como lo hacía en el modelo tradicional, únicamente para el aprestamiento de las grafías que preceden los procesos lector -escritores sino que debe vivirse tal como la infancia: por su valor en sí mismo. Indica Padrós, (2017) que “tradicionalmente la escuela no ha otorgado un papel demasiado importante al arte —a excepción, quizá, de la literatura— y por consiguiente, en las trayectorias escolares de la mayoría de niños y niñas, el desarrollo de la expresión artística desafortunadamente ha sido relegado a un segundo plano”, (p.503) sin

embargo, con el cambio de dinámica *del adoctrinar* y por la *del hacer* (Jaume & Berbel, 2016) del modelo constructivista, el arte se ha convertido en un motivador histórico ya que permite a los docentes e infantes apropiarse del valor por la cultura propia a través de experiencias artísticas en las que se desarrollan como actores.

Tal apropiación genera en los docentes de primera infancia una característica de movilizador institucional y cambia de su rol pasivo al activo en la construcción de capital social de tipo interinstitucional involucrando en su quehacer pedagógico espacios diferentes al aula que hacen parte del contexto de la infancia. En tales espacios también se generan aprendizajes que por demás aportan un mayor significado en la apropiación cultural del territorio en el que habita el niño, la niña y su familia y en el que se desarrolla. (Collados & Rodrigo, 2015; Fernández & Torruela, 2017 y Raja, 2013).

En este sentido se han evidenciado diferentes relaciones interinstitucionales motivadas por pedagogos, artistas, museólogos y otros profesionales o líderes culturales, (Salvador, Cantera, & Rabasco, 2016; Espinosa & Medellín, 2014; Caballero, 2016, Fonseca, 2012) que en trabajo mancomunado hacen un equipo que empodera a los docentes en la generación de capital cultural rompiendo inercias, el aula ya no es únicamente un espacio dentro de la escuela sino que la ciudad, el país y el mundo y la virtualidad se convierten en aulas. Evidencia de esto se tiene en el caso de los museos donde antaño se convertían en una prolongación del aula y en un lugar aburrido, lleno de explicaciones insulsas para transformarse hoy en día, en coequiperos de la puesta en marcha de un currículo interinstitucional en el que entre otras se genera un gran capital social denominado empatía cultural. (Mendioroz, 2013)

Casos como el del Museo del Oro del Banco de La República de Colombia y el Museo Botero, en los que por medio de las estrategias colaborativas en las que artistas, pedagogos, sociólogos, museógrafos y la comunidad infantil se encuentran en sus instalaciones para interiorizar el capital cultural con el que se cuenta sin necesidad de reducirlo a datos y si por el contrario con el fin de significarlo y re significarlo desde la mirada infantil con el fin de convertirlo en una experiencia agradable que pueda ser continuada en el aula para que el niño y la niña realice sus construcciones artísticas y

personales valorizando lo que encontró en la visita y lo dialogue con sus pares y adultos cercanos. Así el museo o las casas de cultura han dejado de ser ese lugar de asistencia netamente adulta para convertirse en escenario de participación y bienvenida al público infantil que lo retroalimenta y lo hace permanente vigente más por la oportunidad de acogerlos y recibirlos como sujetos con derecho a su identidad cultural que por la custodia de los elementos que en él se albergan. (Fonseca, 2012 y Collados & Rodrigo, 2015).

Aun cuando Aguirre (2013) indica que las “aristocracias culturales y las clases populares tienen un contenido cultural que entre ellos es exclusivo y que intenta no mezclarse” el equipo escuela - museo no pretende que se genere una mezcla, sino que, por el contrario, cada grupo social se empodere de lo que le pertenece. Así pues, al eliminar la facilitación y/o mediación del docente o del experto en la apreciación estética y dar cabida a la voz del niño y la niña en su percepción artística o en las preguntas que plantea, se le puede ofrecer “una oportunidad para diferenciarse, pues la experiencia artística es auténtica e intransferible porque cada quien la produce o percibe desde los marcos de referencia propios. (Mendivil, 2011. p. 26.). Y son estos marcos de referencia los que sirven de insumo para el trabajo interinstitucional y docente en pro de la adaptación curricular.

En la experiencia museística no se trata de que se culturicen unos a otros pues, ni infantes ni docentes son espectadores pasivos, sino que se fuerzan entre ellos de manera creativa a ser experimentadores motivados por su sentir interior y por su fuerza creadora. De esta manera es el niño o la niña quien elabora su propio capital social basándose en su curiosidad, reduciendo al máximo, por parte de curadores y docentes, la instrucción para que cada quien se encuentre en la expresión artística disfrutada en el museo y en sus raíces, valorando las producciones independientemente de su procedencia étnica, política, socioeconómico o cualquier otro criterio potencialmente discriminador. (Salvador, Cantera, & Rabasco, 2016).

Tal cambio de actitud resultará desvaneciendo progresivamente la oposición entre el arte culto como contrario al arte popular, permitiendo que los niños se reconozcan desde la infancia en la expresión artística sin discriminación alguna, ya que ahora la cultura no es

promovida exclusivamente en el núcleo familiar sino que también es promovida en la institucionalidad que se crea entre entidades que promueven la inclusión no solo de la infancia sino también de otros grupos sociales como las personas con alguna condición de discapacidad que también requieren ser parte de tal apropiación cultural. (Caballero, 2016 y Salvado, Cantera & Rabasco, 2016)

## **CONCLUSIONES Y PROYECCIONES**

La implementación del arte en la política pública educativa de primera infancia es un proceso que avanza en la transformación del capital económico que invierte el estado en pro de su implementación, ejecución y evaluación, para que finalmente pueda convertirse en Capital Social. Los lineamientos, estrategias, orientaciones, y demás documentos que buscan fortalecer el arte por medio de “relaciones de intercambio, pierden su significado puramente monetario” (Bourdieu. 2000. p. 148) lo cual se aprecia por ejemplo en el esfuerzo gubernamental por personalizar como un regalo (Bourdieu. 2000. p. 160) para la infancia la política pública educativa para esta franja de la población, cuyos beneficios podrán cosecharse tarde o temprano en forma monetaria o de otra clase como en la constitución de una cultura de la infancia respetada y valorada en sí misma y no por la proyección productiva que esta puede generar para el futuro.

En el camino recorrido en la implementación del arte en la educación inicial se generan avances importantes cuando se inyecta una buena dosis de interés docente la cual es necesaria puesto que el infante que asiste a las aulas de hoy en día requiere de estrategias acordes con su época diferente a las de antaño dedicadas a la memorización. Hoy en día es más importante educar al ser humano y al ciudadano, que al trabajador. El trabajador es pasivo y obediente pero el ser humano y el ciudadano es sensible, transformador, participativo y creativo.

También es importante resaltar la dedicación de docentes, artistas, instituciones etc. que hacen realidad en la práctica la inclusión de arte pues están aportando al capital social de la infancia, a reconocer tal etapa de la vida como un momento crucial de la misma y a generar una cultura de la infancia que permite empoderar a los niños y las niñas en las

decisiones de su vida y en su proyección como ser individual, pero a la vez como parte de una colectividad, valorada y protegida.

Es pues un reto que los docentes de primera infancia continúen la construcción del Capital social dedicando tiempo, investigación, práctica y reflexión al quehacer docente, no sólo porque la infancia lo merezca ampliamente sino porque tales acciones dignifican y enaltecen la amada profesión.

## **BIBLIOGRAFÍA GENERAL**

- Jiménez, A. (2004) “El Estado del Arte en la Investigación de las Ciencias Sociales”, en La práctica investigativa en las ciencias sociales. Bogotá: UPN. p. 28-42
- Olavarría, M. (2007). Conceptos Básicos en el Análisis de Políticas Públicas. Chile: Eolo Díaz-tendero. Recuperado el 11 de noviembre de 2017 de:  
[http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/123548/Conceptos\\_%20Basicos\\_Políticas\\_Publicas.pdf?sequence=1](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/123548/Conceptos_%20Basicos_Políticas_Publicas.pdf?sequence=1)
- Rincón, O. A. (2010). Análisis de la política educativa actual en Colombia desde la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu. Magistro. Volumen (4), 33-48.
- Roth Deubel, Andre-Noel. (2010). Las políticas públicas y sus principales enfoques analíticos. En enfoques para el análisis de políticas públicas, Bogotá: Universidad nacional de Colombia, Sede Bogotá. p. 17-65
- Sarle, C; Ivaldi, E; Hernandez, L. coordinadoras (2004) Arte educación y primera infancia: sentidos y experiencias. OEI. Madrid . 236p
- Tello, P. (2004) Las epistemologías de la política educativa en Latinoamérica: notas Históricas y epistemológicas sobre el campo. Revista Espacio Pedagógico 19(2). P. 282-299.
- Uribe, J. (2011) “La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales”. En La investigación en ciencias sociales estrategias de investigación. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia. p. 195-210.
- Vélez, Amparo; Calvo, Gloria. (2014) “El Estado del Arte de la Investigación el UNIMINUTO”, Bogotá: UNIMINUTO. p. 4-25

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, L. (2016). La investigación basada en las artes. *Revista Internacional Magisterio*, (82). P. 57-60.
- Aguirre, I. (2013). El papel de la educación en el acceso democrático a la cultura y las artes. *Encuentros y desencuentros entre escuela y museo. Pensamiento, Palabra y Obra* (10). P. 6-21, Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5271143>
- Aguirre, I. (2013). El papel de la educación en el acceso democrático a la cultura y las artes. *Encuentros y desencuentros entre escuela y museo. Pensamiento, Palabra y Obra* (10). P 6-21, Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5271143>
- Alvarez, A; Tresserras, A; Zelaieta, E; & Vizcarra M. (2015). Juego, teatro y educación infantil. La obra teatral Kubik y su valor pedagógico - artístico. *Enseñanza & Teaching*. (33). P 143-161. Recuperado de [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0212-5374/article/view/et2015331143161/13311](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/view/et2015331143161/13311)
- Antón, S. & Gómez, M. (2016). La geometría a través del arte en la educación infantil. *Enseñanza y Teaching* (34). P 93-117, Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14201/et201634193117>
- Benitez. M. (2014). Los lenguajes artísticos en la educación infantil: la resolución de problemas por medio del lenguaje plástico. *Innovación educativa*. 14 (66). P 103-127, Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5229589>
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Caballero, C. (2016). Danzando en la diversidad: reflexiones sobre la inclusión y pertinencia de la diversidad en la educación dancística y artística. *Praxis Pedagógica*, 18, P.27-51. recuperado de <http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/praxis/article/view/1366/1301>
- Camacho, S; Silva, E . & Moreno, V . (Octubre - noviembre 2016). Diálogos creativos y relaciones colaborativas entre docentes y estudiantes. *Revista Internacional Magisterio*, (82). P. 40-43
- Civarolo, M. & Aiello, E. (Julio - Agosto 2013). La creatividad infantil: Divino Tesoro... *Revista Internacional Magisterio*, (63). P. 78-80
- Collados. A & Rodrigo, J. (2015). Retos y complejidades de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas. *Pulso Revista de educación*. (38). P 57-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=6491FD2446ECBFDACAEA45B3F377330A.dialnet01?codigo=5592692>

- De la Vega, L P. & Picazo, M. (2016). La accountability de la calidad y equidad de una política educativa: el caso de la subvención escolar preferencial para la infancia vulnerable en Chile. revista del CLAD Reforma y Democracia (65). P 193-224, Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357546620007>
- Díaz, M.; Morales, R. & Díaz, W. (2014). La Música como recurso pedagógico en la edad preescolar . Revista Infancias e Imágenes. 13 (1). P 102-108, Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/5455/9776>
- Espinosa, R. & Medellín, H. I. (2014). Análisis y evaluación de la generación de iconos mentales en personas invidentes a partir de la percepción virtual táctil utilizando realidad virtual y sistemas hápticos. Icono 14. (12), pp. 295-317. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4794838>
- Fernández, M. & Torruela M; (2017). Reggio Emilia: An Essential Tool to Develop Critical Thinking in Early Childhood . Journal of new approaches in educational research. 6 (1). P 50-56. DOI: 10.7821/naer.2017.1.207. Recuperado de <https://naerjournal.ua.es/article/view/v6n1-6#toc-10>
- Flavorea, R. & Navío A. (2016). Las políticas públicas nacionales de Colombia para la formación de educadores infantiles. Voces y Silencio: revista latinoamericana de educación, 7(1). P 216-229. <http://dx.doi.org/10.18175/VyS7.1.2016.11>
- Fonseca, A. (2012). Estrategias para la enseñanza/aprendizaje del patrimonio histórico y cultural. El caso del Museo Colonial—Museo Iglesia Santa Clara. Praxis Pedagógica 1,3 P. 104 - 123. Recuperado de <http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/praxis/article/view/496/467>
- Garabal A., Vasquez, M., Paz U., Pato, D., & Castelao, E. G. (2013). Con AR de Arte: Recorridos. Redalei - Revista Latinoamericana de educación Infantil. 2 (3). P. 235-262. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/view/141/pdf>
- García, I. (2013) La creatividad en la educación musical de la primera infancia. Varona. (56). P. 35-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360633908007>
- Gutiérrez, P., Córdoba, G. Rodríguez, N., Contreras, G. (2013). Museo del Pensamiento de los Niños. Redalei - Revista Latinoamericana de educación Infantil. 2 (3). P. 211-233. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/view/142>
- Hernandez - Hernandez F. & Márquez Bertoli C (2014). Creative connections: Construir un proyecto internacional de educación artística desde la investigación-acción participativa. Revista Lusófona de Educación. (26) 45-62. Recuperado 22 de abril de 2017 de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4696>

- Howard, J. (2013). Non-Blind walls: sensing (and seeing through) decoration in Hungarian schools. *Historia de la educacion* (32). P 151-184, Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4501393>
- Huerta, V. ; Duran, D. & Castellanos, P. (2016). Aprender enseñando arte. Cómo convertir la escasez de recursos en oportunidades de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. P 143-160. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/450488>
- Jara. C. Tipologías y razones de aparición de la política pública de la infancia en Colombia 1930-2012. (2014) *Sociedad y Economía*. (26). P 93-119 Recuperado de <https://proquest.ezproxy.uniminuto.edu/docview/1640570228/abstract/CC8B26EE765348E9PQ/2?accountid=48797>
- Jaume, A. & Berbel, N. (2016). el arte moderno como material pedagógico. *Revista de educación y humanidades* (10). P 127-236, Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5429362>
- Little, M. H., & Cohen-Vogel, L. (2016). Too much too soon? An analysis of the discourses used by policy advocates in the debate over kindergarten. *Education Policy Analysis Archives*, 24(106). P 1- 38. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2293>  
This article is part of the Special Issue on Critical Discourse Analysis and Education Policy, Guest Edited by Jessica Nina Lester, Chad R. Lochmiller, & Rachael Gabriel.
- López Martínez M.D. (2010). La metodología expresionista en la educación artística y su contribución a la arteterapia. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(1) 81-87 .doi: 10.5209/rev\_ARIS.2011.v23.n1.8. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/ARIS1111120081A/5723>
- Martínez, L. (Junio 2016). Entre-en-medios del arte y la educación: Colaboraciones, experimentalismo, interdisciplinariedad. *Artnodes*, *Revista de arte, ciencia y tecnología*.(17). P. 15-23 Recuperado de: <http://artnodes.uoc.edu/articles/abstract/10.7238/a.v0i17.2956/>
- Martínez, P. & Ramos, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. *Actas del XVIII coloquio de historia de la educación*, 2(3). P 139-151. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5207311>
- Martínez, R. (2014). Arte, derecho y derecho al arte. *Revista Derecho del Estado*. (32). P. 35-56, Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337631501003>
- Medina, Ramirez, A. F. (2010). Las Semilla del arte en el arte infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(1) 89-97 .Doi: 10.5209/rev\_ARIS.2011.v23.n1.7. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/ARIS1111120081A/5723>

- Mendioroz-Lacambra, A. M. (2013). Empleo de la Historia del Arte para la adquisición de nociones estructurantes del área de Conocimiento del Entorno en Educación Infantil: espacio y tiempo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(3) 392-405 . Recuperado de [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2013.v25.n3.39314](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n3.39314)
- Mendívil, L. (2011). El arte en la educación de la primera infancia: una necesidad impostergable. *Educación*. Vol XX (39). P 23-36. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2490/2442>
- Miralles, N. (2016). Educación artística en museos: sinergia entre aula y museo. *Actualidad y desafíos en la construcción de una alianza*. *Praxis Pedagógica*, 19, P. 43-59. <http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/praxis/article/view/1375/1310>
- Moreno, C. (2013). MeTaEducArte (Método para Talleres de Educación desde el Arte). El arte contemporáneo como medio de expresión en la Educación Infantil y Primaria con uso de TIC. estudio sobre el mensaje periodístico. (19). 339-349. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ESMP.2013.v19.42041](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42041)
- Padrós, N. (2017). El arte infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos. *Historia y Memoria de la educación*. (5). P 503-508, Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/16781>
- Raja, B. (2013). El arte en la educación infantil. *Redalei - Revista Latinoamericana de educación Infantil*. 2 (1). P. 179-192. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/view/61>
- Salvador, J.; Cantera, J. & Rabasco, V. (2016). MUSACCES busca hacer accesible el patrimonio cultural del Museo del Prado a invidentes, personas sordas y reclusos en cárceles. En *tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza aprendizaje*. Octaedro: Barcelona. P 2984-2991. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6014433>
- Sánchez-Arenas S. & Soto-Soler, M. (2016). Aproximación del arte de acción a la Educación Infantil. Otras formas de interrelación en el contexto educativo. *Arte individuo y sociedad*. 28(2). 183-200. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2016.v28.n2.42952](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n2.42952)
- Sarmiento, R. (Octubre - noviembre 2016). El arte de ser una buena persona. *Revista Internacional Magisterio*, (82). P. 54-57.
- Secretaría de Integración Social. (2010). *Lineamiento Pedagógico y curricular Para la Educación inicial en el Distrito*. Alcaldía Mayor de Bogotá – Primera Edición.
- Secretaría de Integración Social. (2013). *Lineamiento Pedagógico y curricular Para la Educación inicial en el Distrito*. Alcaldía Mayor de Bogotá – Segunda Edición.

Serna. G. (2014).La Leroteca Espacio para la cultura y el arte en el jardín infantil Lero Lero. Dearq - Revista deArquitectura / journal of architecture. 14. P 198-207. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=341633874016>

Vicentini. P. & De la Cruz, L. (2011). Docencia, formación y gusto por las artes: un intento por comprender. Revista de educación y Pedagogía. 23 (61). P 109-122 Recuperado de <https://proquest.ezproxy.uniminuto.edu/docview/1431582837/fulltext/B2290A332187463CPQ/1?accountid=48797>