

De Finlandia a Nueva Zelanda. Las artes en educación infantil

Mar Oliver¹

Recibido: 6 de junio de 2019 / Aceptado: 31 de diciembre de 2019

Resumen. En este artículo se analiza y compara el tratamiento de la educación artística en los currículums de Educación Infantil de Finlandia y Nueva Zelanda/Aotearoa, dos currículums internacionalmente reconocidos. Nuestro objetivo es examinar los puntos en común de estos dos currículums con vistas a identificar buenas prácticas en la elaboración de un currículo artístico en la primera infancia. Para ello se realiza un análisis documental mixto, utilizando una aproximación comparativa en base a dos constructos que parten de nuestro marco teórico: lugar del arte en la estructura curricular y el sentido de la educación artística. Los resultados señalan en primer lugar que el arte y la cultura ocupan un papel claro, relevante y transversal en los currículums, en segundo lugar muestran una diversidad de argumentos que justifican la educación artística, pero todos coherentes bajo un paradigma socioconstructivista que pretende una sociedad más justa; en tercer lugar indican la necesidad de adaptar el currículum al contexto y a la cultura local, y en cuarto y último lugar una ligera apertura hacia nuevas disciplinas artísticas como circo o audiovisuales.

Palabras clave: Educación artística; educación infantil; currículum.

[en] From Finland to New Zealand. The arts in Early Childhood Education

Abstract. This article analyses and compares the approach to Art Education in both the Finnish and New Zealand/Aotearoa Early Childhood Education curriculums, two internationally recognised syllabuses. Our objective is to examine the commonalities between these two curriculums with an aim to identify good practices in the development of an artistic education in early childhood. For this purpose, we will carry out a mixed documentary analysis, using a comparative approach based on two constructs that are grounded within our theoretical framework: the place of Art in the curricular structure and the meaning of Arts Education. Through this analysis we will examine the diverse arguments and meanings coherent within the socio-constructivist paradigm and demonstrate the importance of our need to adapt curriculums to a local context. Ultimately, the results will outline that Art and Culture occupy a clear, relevant and transversal role in the curriculum.

Keywords: Art education; early childhood education; curriculum.

Sumario: 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Orígenes, desarrollo y problemática de la pedagogía en Finlandia y Nueva Zelanda/Aotearoa. 4. Ante las problemáticas señaladas, ¿existe un marco de acción común relativo a la EA en la EI? 5. Resultados. 5.1 Estructura curricular. 5.2 Sentido y propósitos. 6. Conclusiones. Referencias.

Cómo citar: Oliver, M. (2020) De Finlandia a Nueva Zelanda. Las artes en educación infantil. *Arte, Individuo y Sociedad* 32(2), 467-484.

¹ Universitat de les Illes Balears (España)
E-mail: mm.oliver@uib.cat

1. Introducción

Las artes están presentes en las políticas educativas de prácticamente todo el mundo (Bamford, 2009). Múltiples autores han descrito y analizado los diversos enfoques curriculares de la Educación Artística (EA en adelante) a lo largo de la historia moderna (Acaso, 2009; Aguirre, 2005; Efland, 2002; Efland, Freedman, & Stuhr, 2003; Hernández, 2007; Marín Viadel, 1997). La mayoría de ellos señalan la importante repercusión que tuvo el *modelo academicista* en la EA, cuyas raíces se sitúan en la Edad Media, o incluso antes, en la formación gremial y las academias de arte. Este modelo entiende que el arte busca una belleza objetiva, valorable a través de unas reglas racionales y la EA consistirá en la transmisión de unos saberes artísticos legitimados, habilidades y técnicas, para conseguir representar la realidad. Este modelo academicista será cuestionado en los s. XVIII, XIX y XX por autores como J. H. Pestalozzi, F. Fröbel, C. Freinet, V. Lowenfeld o H. Read, que defenderán la importancia de la expresión creativa, y entenderán el arte como medio para cultivar la dimensión emocional y la libertad creadora. Este modelo, llamado *expresionista*, se basará en la libertad de realización y la confianza en la creatividad infantil.

Ante estas dos corrientes polarizadas, una que entiende la belleza como algo inherente al objeto artístico ligada a unos cánones, y otra que prioriza la emoción y la subjetividad del proceso artístico, en el s.XX aparece otro modelo curricular denominado *disciplinar* (o *formalista*, o *arte como lenguaje*) con la intención de confirmar la EA como una disciplina con pleno derecho a estar en el currículum, al mismo nivel que otras materias como matemáticas o ciencias. Este modelo, vinculado a autores como E. Eisner, J. Dewey, R. Arnheim o diversos profesores de la Bauhaus y de la Vkhutemas, señala la importancia de un plan de estudios artístico organizado y sistemático, que prioriza la forma y las habilidades comunicativas. En la década de 1960, desde Estados Unidos la corriente DBAE (Discipline Based Art Education) también defenderá estos planteamientos, con una importante difusión internacional, proponiendo cuatro disciplinas: la práctica, la historia del arte, la estética y la crítica.

Actualmente múltiples trabajos indican los beneficios de una aproximación *socioconstructivista* a la EA (Acaso & Megías, 2017; Acer, 2012; Aguirre, 2017; Chan, 2011; Efland et al., 2003; Hernández, 2010; Hidalgo Márquez, 2016; Yokley, 1999). Desde esta perspectiva se presenta la EA como medio para reflexionar y transformar nuestra propia identidad como sujetos, como sociedad y como cultura. También se plantea la importancia de la reflexión crítica, las pequeñas narrativas (Lyotard, 1998) y la experiencia estética (Aguirre, 2005).

Mientras que es frecuente el desarrollo de estos paradigmas en ciclos superiores –educación primaria, secundaria y universitaria–, en Educación Infantil (EI en adelante) no es habitual. Por este motivo el presente análisis gira en torno a la cuestión de cómo proporcionar una EA de calidad, según el modelo socioconstructivista, en el currículum de EI.

Para ello se analiza detenidamente el modelo de EA de los currículums de EI de Nueva Zelanda (*Aotearoa* en lengua maorí) y Finlandia, dado que han sido internacionalmente reconocidos y considerados ejemplos paradigmáticos (Bamford, 2009; Chan, 2011; Craw, 2015; Farquhar, 2015; Hedges & Cooper, 2014; Olsen & Andreassen, 2017; Ritchie, 2015). Se realiza un análisis exhaustivo del tratamiento de la EA en ambos currículums, con los siguientes objetivos:

- Contrastar e identificar las similitudes y las diferencias de los currículums
- Señalar las tendencias en disciplinas artísticas presentes, su peso, y los argumentos con más impacto sobre la EA en EI en cada uno de los currículums.
- Generar una propuesta de buenas prácticas en un currículo de EA en EI, a través de un proceso inductivo desde el análisis de los currículums de Finlandia y de Nueva Zelanda/Aotearoa y el marco teórico.

2. Metodología

Los documentos base analizados son el finlandés *National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care* 2016 (Finnish National Agency for Education, 2017), aprobado en 2016 y publicado en 2017; y el neozelandés *Te Whāriki. He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa* (Te Whāriki en adelante), publicado el 2017. Ambos han sido seleccionados por su reconocimiento en la bibliografía específica como currículums paradigmáticos; Nueva Zelanda/Aotearoa por su perspectiva crítica y multicultural (Craw, 2015; Hedges & Cooper, 2014; Nuttall, 2013; Olsen & Andreassen, 2017; Ritchie, 2015) y Finlandia por sus resultados en los análisis educativos, en los que destaca en múltiples apartados incluyendo la EA (Bamford, 2009; Red Eurydice, 2009).

Para la valoración y comparación de los dos programas se ha desarrollado un análisis documental de los currículos (Bowen, 2009), partiendo de una aproximación comparativa. Para ello se ha utilizado el software de análisis de datos para investigaciones cualitativas y mixtas Nvivo. Se ha delimitado la frase como unidad mínima de significado seleccionando aquellas frases vinculadas con las artes y la cultura. A continuación dichas referencias se han codificado en función a los constructos y las categorías adaptadas de otros análisis internacionales sobre currículum y EA (Bamford, 2009; Red Eurydice, 2009; Sharp & Metais, 2000; Taggart, Whitby, & Sharp, 2004).

Para seleccionar las referencias a la EA, ha sido necesario realizar una reflexión epistemológica. En este caso nos hemos tenido que plantear qué entendemos por Arte y hasta dónde llega la EA. Hemos decidido adoptar una visión desde la cultura visual y el socioconstructivismo (Aguirre, 2005; Efland et al., 2003; Freedman, 2003; Hernández, 2010), que engloba tanto aquellas referencias explícitas a las disciplinas artísticas (artes visuales, música y movimiento, danza y teatro) como aquellas referencias a la cultura o al patrimonio que impliquen un proceso de construcción de identidad personal. Se ha comprobado que todas las referencias sean efectivamente vinculadas con esta idea, y se han descartado las referencias a la *cultura* con otros significados como *cultura de la colaboración* o *cultura de la salud y el bienestar*.

En el análisis de la EA en el documento curricular hemos partido de la delimitación de dos constructos: a) estructura curricular y b) el sentido de la EA. Ambos constructos provienen de múltiples análisis comparativos previos de la EA en los currículums internacionales (Bamford, 2009; Red Eurydice, 2009; Sharp & Metais, 2000; Taggart et al., 2004).

En la categorización del segundo constructo: sentido y propósito de la EA, existen múltiples clasificaciones muy ricas como la de Eisner (1972) o Efland (2002), aunque en esta ocasión se ha partido de los argumentos de Robinson (1999) por su simplicidad, realizando alguna pequeña modificación: 1. Desarrollo de las

capacidades intelectuales individuales, 2. Desarrollo emocional, 3. Desarrollo Cultural, 4. Desarrollo moral y crítico, 5. Desarrollo estético, 6. Desarrollo creativo y 7. Desarrollo Perceptual/Físico – Comunicativo. Estos argumentos se desarrollarán a continuación, en el cuarto apartado.

3. Orígenes, desarrollo histórico y problemática de la pedagogía en Finlandia y Nueva Zelanda/Aotearoa

A pesar de su distancia geográfica, podemos encontrar diversos puntos en común entre Finlandia y Nueva Zelanda/Aotearoa. Ambos países llevan décadas destacando en estudios educativos internacionales (OCDE, 2016; OECD, 2005), cuentan con un porcentaje de población indígena, y sus metas fundamentales se dirigen hacia una educación inclusiva, que garantice la igualdad de oportunidades a toda la población. La EI está regulada en ambos países a través de unas directrices a nivel nacional, con un enfoque holístico e integral, que en un segundo paso se concretan a nivel local.

Desde otro punto de vista, la situación de ambos países también tiene diferencias importantes. Nueva Zelanda/Aotearoa es una nación caracterizada por su diversidad cultural. Los británicos llegaron a Aotearoa en el s. XVII, pero no fue hasta el s. XIX cuando empezó un proceso colonizador. Ante la pérdida de poder y territorio de las tribus maoríes, estas se movilizaron y en 1840 se firmó el acuerdo *Te Tiriti o Waitangi / The Treaty of Waitangi* que estableció que ambas partes gobernarían en igualdad. A pesar de que los británicos rompieron el tratado en algunas ocasiones, su sentido todavía se conserva hoy en día y dicho acuerdo es considerado el documento fundador de Nueva Zelanda/Aotearoa (Olsen & Andreassen, 2017). Su currículum de infantil de 1996 (Ministry of Education of New Zealand - Te Tahuu o te Matauranga, 1996) es considerado uno de los primeros del mundo en enfocar la biculturalidad e incluir a la cultura indígena al mismo nivel que la cultura occidental. En los últimos años aparecieron diversas voces criticando que no se hubiera realizado ninguna modificación en los últimos veinte años a pesar de los múltiples cambios que ha sufrido la sociedad contemporánea (Arndt & Tesar, 2015; Ministry of Education of New Zealand - Te Tahuu o te Matauranga, 2017). En respuesta, el Ministerio de Educación solicitó un informe en 2014 y creó una comisión. Fruto de este trabajo se publicó en 2017 la nueva versión del currículum, en donde se mantienen los capítulos: *Principios generales, Directrices y Objetivos*, pero se realiza una importante revisión del apartado *Resultados de aprendizaje*², pasando de 118 a 20 ítems. También han procurado aumentar la conexión con la realidad de las aulas (Ministry of Education of New Zealand - Te Tahuu o te Matauranga, 2017).

Finlandia, por otro lado, fue incorporado a Suecia en las cruzadas del s. XII, por lo que las raíces del sistema social, legislativo y cultural contemporáneos se encuentran en el sistema sueco. En 1809 pasó a formar parte de Rusia, y finalmente en 1917 se convirtió en un país independiente. Actualmente los idiomas hablados en el país son el finlandés (87.9 %), el sueco (5,2%) y otras lenguas, entre las que está incluida la Sami (6.8%) (Statistics Finland, 2018, en EACEA, s. f.). El pueblo Sami fue reconocido como pueblo indígena en la Constitución de 1995, y actualmente tienen derecho a ser atendidos en su idioma en cuestiones oficiales (EACEA, s. f.).

² Traducción propia de *Principles, Strands, Goals, Outcomes*.

En el parlamento finlandés hay un importante consenso en lo que se refiere a cuestiones educativas, por lo que las políticas generales se mantienen a pesar de haber cambios de gobierno, que dota de estabilidad. Uno de los principios básicos del sistema educativo finlandés es el acceso igualitario a educación de calidad, para garantizar igualdad de oportunidades de su población (EACEA, s. f.).

4. Ante las problemáticas señaladas, ¿existe un marco de acción común relativo a la EA en la EI?

Como docentes, nuestros principios epistemológicos sobre el arte y la cultura tienen una repercusión directa en los propósitos educativos que nos planteamos y en la manera en como la EA llega a las aulas. En ese sentido consideramos fundamental reflexionar sobre qué entendemos por EA, cuál es su sentido dentro del currículo, y bajo qué argumentos la justificamos. De esta manera podremos generar una líneas que nos orienten hacia dónde queremos llegar y cómo lo queremos hacer, unos objetivos compartidos y unas buenas prácticas de EA y currículum en la primera infancia.

Hoy en día todavía es necesario defender el lugar de la EA en nuestros currículos (Bamford, 2009; Forrest, 2011; Koopman, 2005). En el presente análisis partimos de la clasificación de Sir Ken Robinson (1999) de los ocho argumentos utilizados para justificar la EA, de los cuales hemos eliminado el último –desarrollo social y personal- por considerar que estaba incluido en los anteriores. Dado que dicho autor solamente los enumera, hemos considerado importante especificar qué entendemos por cada uno de ellos, y como se enfocan en la bibliografía contemporánea.

1. Desarrollo intelectual y educación a través de las artes. A pesar de que haya indicios de que las artes favorecen el desarrollo académico global o el empeño en otras disciplinas (Hayes, Maguire, Corcoran, & O’Sullivan, 2017; Phillips, Gorton, Pinciotti, & Sachdev, 2010) coincidimos con diversos autores que es necesario que la EA se apoye en argumentos que den valor al proceso artístico, y no a otras disciplinas (Forrest, 2011; Koopman, 2005). Por tanto, entendemos que es necesario enfocarnos en la EA, y en todo caso traspasar los aspectos positivos de la metodología de la EA a otras disciplinas, como por ejemplo aprender a través de la experiencia, fomentar la resolución de problemas de manera creativa y colaborativa, la conexión de diferentes saberes, la inferencia... (Acaso & Megías, 2017). A través de esta perspectiva no se supedita el valor de la EA a sus repercusiones en otras áreas, sino que se aprovechan sus potencialidades para enriquecer el conjunto del proceso educativo (Bamford, 2009; Hoyuelos, 2013).
2. Desarrollo emocional. Las revisiones de la literatura sobre el tema (Pérez-González, 2012 y Schutte, Malouff y Thorsteinsson, 2013; citados en Bisquerra, Pérez, & García, 2015) concluyen que podemos confiar en que la inteligencia emocional se puede mejorar a través de las experiencias educativas adecuadas. Concretamente, las artes se presentan como potenciales espacios favorecedores de la conciencia emocional y el desarrollo de la empatía desde la primera infancia (Lara & Cyrulnik, 2009; López-Cassà, 2011; Moons,

Depondt, & Kog, 2007). Desde estos estudios y desde diversas experiencias en las aulas (Alonso, 2007; Juvanteny, López, & Pacheco, 2019) se desprende la importancia de un acompañamiento, presencia e intencionalidad de parte de las maestras. No parece resultar suficiente una *falsa libertad expresiva* (Aguirre, 2015), en donde se proponen actividades libres sin contexto, sentido ni acompañamiento, para que las artes tengan un impacto en la inteligencia emocional de los niños/as.

3. Desarrollo cultural. El arte y la cultura, entendidos como “mediadores de significado en cada época y cultura” (Hernández, 2010, p.39), tienen un papel fundamental en la formación de la identidad personal y colectiva. Sustentados en las teorías de multiculturalidad, de género, post-colonialistas o queer (Aubert, Duque, Fisas, & Valls, 2006; da Silva, 1999; Efland et al., 2003) se declara la necesidad de sustituir los “grandes relatos o metarrelatos” por lo que Lyotard llama “pequeños relatos o microhistorias”, los cuales encarnan la visión de grupos más pequeños y a veces minorizados (Lyotard, s.f., citado en Efland et al., 2003). En este sentido, en la educación, es importante que entendamos como arte y como cultura “todos los artefactos capaces de generar experiencia estética” (Aguirre, 2015, p.11) y que la selección de las obras de arte no responda a prejuicios de género, raza o cultura. También hay que evitar reproducir los sesgos tradicionales que juzgan la calidad artística según el medio o el material en el que esté realizada una obra, rechazando por ejemplo grafitis o arte cibernético, exclusivamente por su soporte. Pero no solamente es una cuestión de límites de qué productos tienen cabida dentro del concepto de cultura y de EA. También es importante poner el foco en el receptor, en la subjetividad del lector (Hernández, 2007). Esto necesitará experiencias complejas, procesos largos en donde haya espacio y tiempo para conectar con el mundo y la sociedad de manera recíproca: el mundo entra en la escuela, pero nosotros también podemos transformar el mundo (Acaso & Megías, 2017).
4. Desarrollo ético y crítico. Las artes y la cultura, como hemos comentado en el apartado anterior, se encuentran muy vinculadas a los valores, y a la construcción de la identidad personal y colectiva. Malaguzzi (Hoyuelos, 2013) señala el vínculo fundamental entre la ética y las artes, a través de las cuales se cruzan nuestras creencias, valores y conocimientos tanto personales como colectivos. La EA puede ser un espacio óptimo para transformar al que aprende, reflexionar sobre cómo queremos ser y cómo queremos transformar el mundo, como tener nuestra propia posición ante la sociedad y no asumir las posturas sin reflexionarlas, en definitiva alentar la idea de transformar el mundo, de conseguir “un mundo con una distribución equitativa del poder”, “un lugar más simétrico” con mayor libertad de pensamiento y de autoestima de las personas (Acaso y Megías, 2017, p.168).
5. Desarrollo estético. Según Aguirre (2017) lo estético es una de las dimensiones de lo que nos define como humanos, y las artes son uno de los lugares en donde más claramente se manifiesta. Son un detonante privilegiado de la sensibilidad estética. Malaguzzi (Hoyuelos, 2013) nos presenta una visión de la estética holística, en donde se cultivará la concepción del aprendizaje y desarrollo como motivo de placer, la transgresión, la metáfora, la creatividad, la documentación, el cuestionar aquello preestablecido, el cuidado del

espacio-ambiente, el cual siempre refleja unos determinados planteamientos epistemológicos y éticos.

6. Desarrollo creativo. A pesar de que la creatividad se puede trabajar en múltiples disciplinas, no cabe duda de que las artes son una de las disciplinas privilegiadas para desarrollarla (Gariboldi & Cardarello, 2016). La creatividad y su desarrollo ha sido tema de reflexión por parte de múltiples autores como J. P. Guilford (Guilford & Strom, 1978), E. P. Torrance (Gowan, Demos, & Torrance, 1978) y otros más actuales como M. Csíkszentmihályi (1998), A. Craft (Craft, Cremin, & Megalakaki, 2012) o K. Robinson (Robinson & Aronica, 2015). Específicamente desde la didáctica de EI se identifica la creatividad con el pensamiento divergente, en transgredir los esquemas y conceptos preestablecidos, y ser capaz de tener un posicionamiento crítico propio (Gardner, 1995; Munari, 1985; Malaguzzi, s.f., citado en Hoyuelos, 2013). Rechazan la creencia tradicional del s. XIX de que la creatividad es una cualidad innata, un don, y que por tanto el adulto nunca debía intervenir. Esto planteaba de base un determinismo en donde no se podía hacer nada para acompañar y favorecer la creatividad de los niños/as. Actualmente, en cambio, se entiende la creatividad como un proceso en desarrollo, en el cual la educación puede intervenir y apoyar, siempre de manera respetuosa y no intrusiva (Aguirre, 2005).
7. Desarrollo Perceptual/físico – comunicativo. Las teorías que defienden que la EA mejora la percepción y la psicomotricidad frecuentemente asimilan las artes a lenguajes. Desde el paradigma socioconstructivista se rechazan aquellas enseñanzas técnicas, descontextualizadas y sin significado. En cambio, se puede entender el arte como lenguaje y como desarrollo físico y perceptual a través de una visión holística de la infancia y de su desarrollo, una persona que comprende el mundo a través de *cien lenguajes* (Malaguzzi, 1996; Vecchi, 2013).

4. Resultados

4.1 Estructura curricular

Para comprobar el peso y la integración de la EA y cultural en el currículum finlandés es necesario precisar que este documento tiene una visión muy global, y que no está estructurado en áreas, objetivos y contenidos, como sí lo están otros currículums nacionales. Se organiza a través de los siguientes apartados, todos ellos con el mismo nivel de relevancia: *Propósitos educativos de EI*, *Valores fundamentales*, *Competencias transversales*, *Principios que guían la cultura operativa de EI*, y *Áreas de aprendizaje*³ (estas últimas basadas en el anterior currículum de 2016).

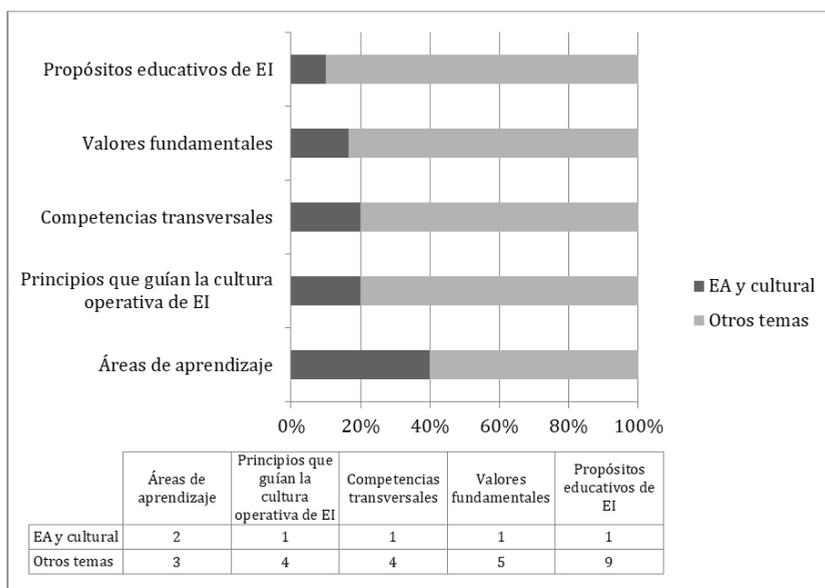
A lo largo de los diversos apartados que configuran el currículum, podemos ver que prácticamente en todas las categorías se contempla el desarrollo artístico y cultural. Hemos observado y diferenciado exactamente en qué lugar aparecen las

³ Traducción propia. Títulos originales: aims of ECEC, an underlying values, a transversal competences, a principles guiding the operational culture of ECEC, y Learning Areas.

referencias a la EA, ya que no tiene el mismo impacto si se encuentra en un objetivo general de etapa, o si está como un ejemplo en un anexo (ver Gráfico 1).

Es remarcable que en Finlandia la EA aparece en los *Propósitos educativos de EI*, al hacer referencia a “desarrollar actividades pedagógicas basadas en el juego, la actividad física, las artes y el patrimonio cultural para hacer posible experiencias de aprendizaje positivas” (Finnish National Agency for Education, 2017, 18). También aparece en los *Valores fundamentales*, con un mayor énfasis en el patrimonio cultural y en la diversidad y respeto hacia las culturas. En las *Competencias transversales* se señala la importancia de la competencia cultural, y la importancia de conocer y experimentar el patrimonio cultural. En los *Principios que guían la cultura operativa de EI* vemos un énfasis en la misma línea sobre la diversidad cultural y la importancia del patrimonio cultural nacional. Finalmente, en las *Áreas de aprendizaje* también encontramos múltiples referencias a la EA y cultural. Concretamente, podemos ver dos áreas en donde se desarrolla ampliamente: *Diversas formas de expresión* y *Yo y mi comunidad*. En estas dos áreas se detalla el sentido y la importancia de la expresión musical, expresión visual y la expresión verbal y corporal.

Tabla 1. Currículum finlandés: porcentaje de ítems con referencias a la EA y cultural en cada apartado del currículum, y tabla con los números absolutos.

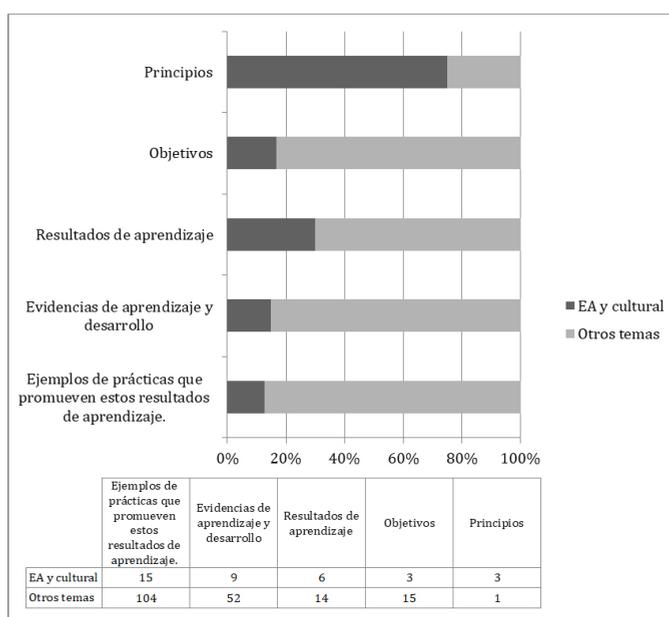


El currículum neozelandés está agrupado en dos grandes apartados⁴: *Principios* y *Orientaciones*. Las *Orientaciones*, se van concretando en *Objetivos*, *Resultados de aprendizaje*, *Evidencias de aprendizaje y desarrollo* y *Ejemplos de prácticas que*

⁴ Traducción propia de los apartados: *Principles* y *Strands*; estos concretados en : *Goals*, *Learning outcomes*, *Learning and development evidences* y *Exemples of practices that promote these learning outcomes*.

promueven los resultados de aprendizaje. Podemos observar que en tres de los cuatro *Principios* aparecen referencias al arte y a la cultura, por lo que demuestran una concepción bastante transversal del arte. En los otros apartados vinculados con las *Orientaciones* destaca que las referencias a las artes y a la cultura no se encuentran delimitadas en una única área o apartado, sino que están repartidas entre los diversos apartados, lo que refuerza esta visión transversal de las artes. Cabe resaltar que, al igual que en el currículum finlandés, desde los objetivos más generales ya aparece de manera explícita la importancia de las artes y la cultura.

Tabla 2. Currículum neozelandés: porcentaje de ítems con referencias a la EA y cultural según los apartados, y tabla con los números absolutos.



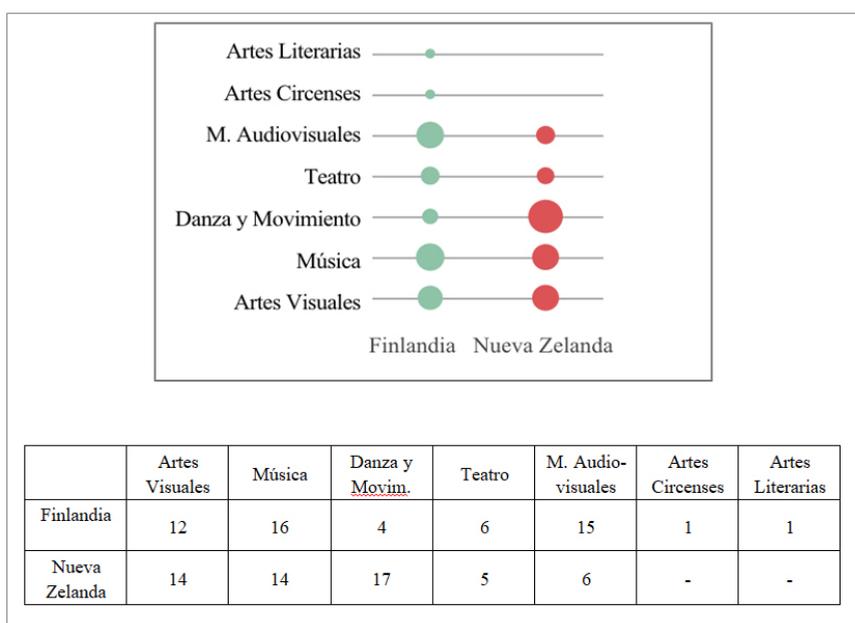
En cuanto a cuáles son las disciplinas consideradas EA (Gráfico 3), en Finlandia las artes visuales y la música ocupan un lugar indudablemente destacado, junto con los medios audiovisuales, una disciplina que, a pesar de no ser una de las tradicionales en la historiografía del arte, está cobrando un fuerte impulso en las últimas décadas. También encontramos referencias a las siguientes disciplinas: *danza, movimiento, artes dramáticas*, y destaca la inclusión de *artes circenses y arte literario*, disciplinas poco frecuentes en los currículos escolares infantiles.

En el currículum de Nueva Zelanda/Aotearoa podemos ver (Gráfico 3) que la danza y el movimiento ocupan un lugar prioritario, mientras que las artes visuales y la música también tienen un espacio importante. Finalmente, el teatro y los medios audiovisuales quedan relegados a un lugar mucho más secundario en comparación a las otras disciplinas.

En cuanto al peso de cada una, según si son una categoría o un ejemplo y según el número de referencias, en el currículum finlandés claramente se mantiene la

jerarquía tradicional, ya que las artes visuales, música y educación audiovisual son consideradas como categorías, mientras que danza, movimiento y teatro no. A pesar de que estas últimas no definan una categoría cabe remarcar que tienen una representatividad importante como hemos visto. Artes circenses y arte literario son citados como ejemplos, aunque su mera presencia ya nos demuestra una visión abierta de las disciplinas artísticas. En cambio, en el currículum de Nueva Zelanda/Aotearoa, al no haber división en áreas, todas las disciplinas se encuentran a un nivel bastante similar, no aparece una como título y otras como ejemplos, sino que todas aparecen de manera igualitaria como lenguajes.

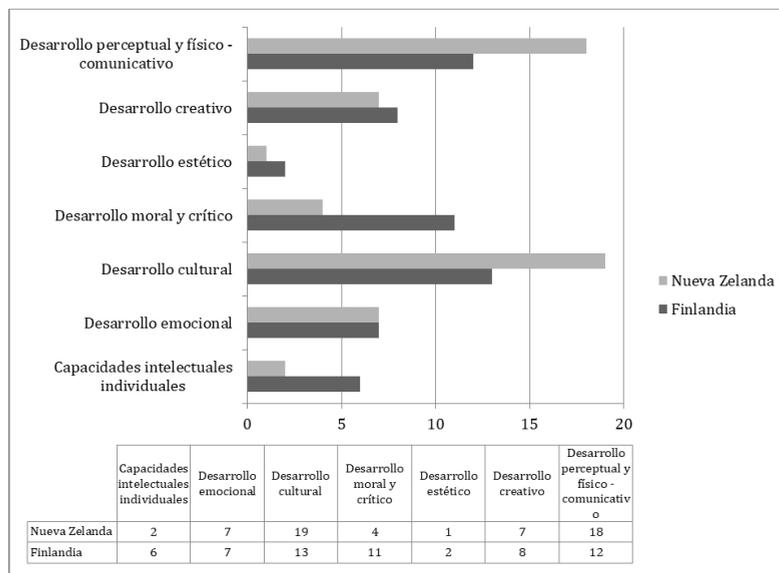
Tabla 3. Porcentaje de menciones a cada disciplina artística en los currículums de Finlandia y Nueva Zelanda/Aotearoa y tabla con números absolutos.



4.2 Sentido y propósitos

Tanto el currículum finlandés como el neozelandés son dos documentos reconocidos por su mirada crítica y reflexiva de la EI y de la EA. ¿Qué argumentos utilizan para justificar la EA? Podemos comprobar (Gráfico 4) que son variados y abarcan muchos temas. Dado que la cantidad de menciones a la EA es muy similar en ambos documentos (Nueva Zelanda /Aotearoa=58, Finlandia=59) se presentan solamente los resultados en números absolutos en aras de la claridad y simplificación, dado que los porcentajes ofrecerían una imagen muy similar. A continuación analizaremos como se enfoca cada uno de los argumentos que justifican la EA.

Tabla 4. Número de referencias en números absolutos por cada una de las categorías que justifican la EA en los currículos de Finlandia y Nueva Zelanda/Aotearoa.



Podemos observar que el motivo más utilizado en ambos currículos para justificar la EA es el desarrollo cultural de las personas. En el currículum finlandés este va fuertemente ligado al desarrollo moral y crítico, ya que se vincula con una actitud respetuosa ante la diversidad cultural, identificación de valores y actitudes de la propia u otras culturas, interacción con gente con bagajes culturales diversos, la relación con otras culturas, construcción de la propia identidad cultural, y la necesidad de conocer el propio patrimonio cultural para adoptarlo y cambiarlo. También va acompañado de la comprensión y valoración del patrimonio cultural, y las tradiciones locales. En este aspecto incide en que las culturas y las visiones de la sociedad se encuentran integradas en todas las actividades. Vemos un enfoque del desarrollo cultural muy vinculado con la construcción de la propia identidad y la identidad como sociedad, destacando la capacidad de los alumnos de participar en este proceso de construcción. Estos argumentos plasman las teorías comentadas en el marco teórico.

En el currículum de Nueva Zelanda/Aotearoa el desarrollo cultural tiene una gran trascendencia en el espíritu global del documento, en donde se procura de manera intencionada dar cabida y reconocimiento a todas las culturas presentes en la isla, por tanto vemos como la cultura maorí y las culturas de la Polinesia tienen una gran importancia tanto a nivel transversal como a nivel de EA. En este caso, más que vincular el desarrollo cultural al moral y crítico como hacía el currículum finlandés, se presta mucha atención al conocer todo tipo de muestras culturales de la propia y de otras culturas: destaca la importancia de que los centros educativos recojan la cultura de los niños/as y que esté presente en el centro. Podemos observar una

fuerte lucha hacia la igualdad y un interés en no imponer la cultura colonial sobre las culturas indígenas: “use Maori symbols, arts and crafts” (Ministry of Education of New Zealand - Te Tahuhu o te Matauranga, 2017).

El desarrollo ético y crítico es un argumento cuya gran presencia llama la atención. De manera frecuente se encuentra ausente en muchos currículums a nivel global, por lo que encontrarlo a nivel artístico es todavía más destacable. En el documento finlandés aparece en diversas ocasiones, y con afirmaciones muy contundentes como: “Las experiencias y expresiones artísticas promueven (...) la capacidad de entender y estructurar el mundo que nos rodea” (Finnish National Agency for Education, 2017)⁵ que, a pesar de ser frecuentes en la literatura académica contemporánea sobre EA, es remarcable encontrarlo en un documento curricular. También aparecen otras expresiones vinculadas a la EA como *pensamiento ético, participación y compromiso, cultura como identidad de la persona, capacidad para cambiar la cultura* (Finnish National Agency for Education, 2017) o *establecer un sentido de pertenencia, expresar su pensamiento sobre la gente, los lugares y las cosas* (Ministry of Education of New Zealand - Te Tahuhu o te Matauranga, 2017)⁶. Podemos ver que la perspectiva crítica, aún estando presente en ambos currículums, ha sido llevada al currículum de manera bastante diferente. En el currículum finlandés han querido dejar patente el enfoque crítico explicitando de manera clara el vínculo entre EA y la visión del mundo que nos rodea, el papel de las artes en la construcción de un pensamiento crítico y cómo es necesario entender y utilizar la cultura para cambiarla. En cambio, en el currículum neozelandés el énfasis se encuentra mucho más en la importancia de la cultura, y la incorporación de todas las culturas a los centros escolares, haciendo referencias implícitas y explícitas a la cultura Maorí y a las culturas de la Polinesia. Vemos claramente la influencia de las teorías multiculturales y la teoría pos-colonialista del currículum que cuestionan los programas centrados en el “canon occidental” (da Silva, 1999).

Otro de los aspectos muy potentes en el enfoque de la EA en ambos currículums sigue siendo el enfoque comunicativo, un enfoque que cuenta con una gran presencia en los currículums occidentales de finales del siglo XX (Efland, 2002; Efland et al., 2003). En estos documentos podemos ver múltiples referencias a la asimilación de las artes con lenguajes, y la necesidad de conocer y comprender su estructura, sus técnicas y su funcionamiento para poder realizar una adecuada comprensión y expresión.

En el currículum finlandés vemos que este enfoque está presente pero junto a muchas otras perspectivas, ya que a pesar de encontrar las Artes dentro del área *Diversas formas de expresión* (apartado tomado literalmente de la versión anterior del currículum finlandés), en los otros apartados como *Valores fundamentales* o *Competencias Transversales* predominan otras visiones, como por ejemplo la cultural. Sí que encontramos una referencia al Visual Thinking que se encuentra claramente vinculado con una concepción que implica la “lectura” de las artes. Pero hay que señalar que aunque que se asimile el arte a expresión y se desarrolle el enfoque comunicativo, juntamente se remarcan muchos otros enfoques como el social, moral

⁵ Traducción propia. “Artistic experiences and expression promote (...) their capacity to understand and structure the surrounding world”

⁶ Traducción propia.

y crítico o cultural. Por lo que a pesar de que el enfoque comunicativo se encuentra presente en el documento finlandés, parece haber una tendencia a reducir su peso.

En el currículum neozelandés en cambio el enfoque comunicativo tiene una presencia mucho más constante, y asimilan de manera frecuente las artes con sistemas comunicativos o lenguajes. Destaca la importancia que le otorgan a la expresión a través de estos lenguajes no verbales.

Podemos ver cómo las referencias al desarrollo creativo, una temática con un gran auge en el s. XX, sigue teniendo su lugar en los currículums de Finlandia y Nueva Zelanda/Aotearoa. En el currículum finlandés la creatividad en general está ligada no solamente a una manera de enfrentar el arte, sino también a otras situaciones, a través de la expresión *pensamiento creativo*, o *resolución creativa de problemas*. De esta manera se han desligado de la concepción de genio creativo del s. XIX en la cual la creatividad es una cualidad innata, y se presenta de manera que es un proceso susceptible de ser trabajado y desarrollado en las aulas con el acompañamiento de los adultos.

En el currículum de Nueva Zelanda/Aotearoa encontramos la creatividad vista de manera más diversa. En algunas ocasiones se entiende como un proceso, al igual que en el currículum finlandés, y habla de *pensamiento creativo*, mientras que en otras está más ligada a la *expresión artística creativa*, relacionada con los conceptos de creatividad tradicionales.

Cabe señalar que ambos currículums hacen referencias directas a la *expresión artística*. En los dos se utiliza el término de manera ligeramente ambigua, en donde es difícil discernir si se está haciendo referencia a la comprensión del arte como sistema lingüístico que es necesario conocer y dominar sus estructuras y técnicas para poder expresarse, o si es una expresión libre más vinculada con la creatividad, el juego o la exploración.

El desarrollo estético podemos comprobar que ocupa un lugar muy reducido en ambos currículums, mencionando en una o dos ocasiones la importancia de un entorno o unas experiencias estéticas. A pesar de ello, cabe destacar la presencia de este ítem en ambos.

7. Conclusiones

Considerando los currículums de Nueva Zelanda/Aotearoa y de Finlandia como currículums de calidad, hemos realizado un proceso inductivo a partir de los puntos comunes de ambos y una propuesta de indicadores de una EA de calidad en los currículums de EI, para que puedan contribuir a la reflexión sobre la temática.

- *El papel de la EA y cultural se formula de manera clara, explícita y transversal en el currículum, dándole un peso relevante tanto en los apartados más generales como en los más concretos.*

La EA y cultural no está reducida a un apartado en ninguno de los dos documentos analizados, sino que aparece vinculada a otras áreas. En el currículum finlandés aparecen más referencias explícitas a las artes, mientras que en el currículum neozelandés se hace más énfasis en el concepto de cultura.

- *La EA se sustenta a través de una diversidad de argumentos, pero con coherencia entre ellos.*

Consideramos que los currículums finlandés y neozelandés se sitúan predominantemente en un enfoque sociocultural, y que a pesar de utilizar muchas justificaciones sobre la EA consiguen mantener la cohesión a lo largo del texto.

- *La EA y cultural es entendida como parte fundamental del proceso de construcción de la identidad, en donde los estudiantes también son parte activa y creadora de cultura. Importante énfasis en la lucha hacia la igualdad y la empatía en la EA.*

Podemos ver que en ambos currículums los argumentos cultural, moral y crítico ocupan un lugar fundamental. Se destaca el arte y la cultura como constructoras de la propia identidad y visión del mundo, promoviendo el pensamiento ético, y capacitando para adoptar, utilizar y cambiar su entorno. En el currículum finlandés se desarrollan estas ideas de manera explícita y relevante. Se establece un vínculo entre la EA y la construcción de la personalidad y con la capacidad de entender y modificar el mundo que nos rodea. Es muy destacable ver las conexiones que establece entre imágenes y pensamiento ético.

En el currículum neozelandés, además de señalar explícitamente el enfoque sociocultural, la importancia del arte y del patrimonio en la construcción de la identidad y el rol activo de la infancia en la construcción de la cultura que nos rodea, también encontramos enfoque aplicado. Esto se traduce en la inclusión en el documento de la cultura maorí y de las islas del Pacífico. Esto desarrolla las teorías multiculturales que defienden que la selección curricular debe ser plural y tener en cuenta a todos los grupos, incluyendo especialmente a las minorías y los pequeños relatos.

- *Cada currículo desarrolla la EA de la manera coherente con su contexto. Se abordan las problemáticas detectadas en cada país.*

Por ejemplo, en el documento de Finlandia se abordan con más énfasis temáticas como la participación de la infancia y de las familias en la toma de decisiones institucionales, mientras que en el documento de Nueva Zelanda/Aotearoa se reflexiona mucho sobre la inclusión de las familias de origen maorí y de las islas del Pacífico.

- *Se propone una cierta apertura de la concepción y jerarquía tradicional de disciplinas artísticas.*

En el documento finlandés destaca la inclusión del circo y las artes literarias, poco frecuentes en los documentos curriculares de EI, a pesar de que en general se mantienen las jerarquías tradicionales de las artes (Zupančič, Čagran, & Mulej, 2015) que sitúan la música y las artes visuales en un nivel superior a las otras disciplinas (teatro, danza y movimiento). Por otro lado, en el documento de Nueva Zelanda/Aotearoa observamos una gran importancia de la danza y el movimiento.

- *Se incluyen las capacidades comunicativas del arte, pero no se tecnifica la EA.*

Podemos observar un énfasis en las competencias comunicativas del arte y el desarrollo perceptual y físico, pero no se desarrolla de manera mecánica y estructurada. La concepción de arte como lenguaje ha estado muy presente en las últimas décadas en muchos de los documentos curriculares occidentales, y sigue estando presente en los currículums de Finlandia y Nueva Zelanda/Aotearoa .

En relación a las limitaciones del estudio cabe señalar que solamente se han analizado dos documentos, pero no nos interesaba obtener una muestra generalizable, sino que se priorizó contar con currículums de calidad reconocida, y lamentablemente en EI son escasos los documentos que cumplen este requisito. Una posible línea de investigación futura sería realizar un proceso de validación de la propuesta de buenas prácticas.

Al tratarse de un estudio curricular exclusivamente documental no podemos conocer las repercusiones que estos documentos tienen en la práctica, en la realidad de los centros educativos. Por lo que también otra línea de investigación posterior podría ser contrastar los resultados con especialistas nacionales, e indagar sobre cómo se implementan estos currículums en las aulas.

Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Acer, D. (2012). Cross cultural practices. Lunch in turkey. *Childhood Education*, 88(6), 360-366.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética* (Intersecci). Barcelona: Octaedro.
- Aguirre, I. (2015). Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia. *Docencia*, 57, 4-15.
- Aguirre, I. (2017). El papel de las artes en la formación de la persona. *Cuadernos de Pedagogía*, 484, 24-27.
- Alonso, F. (2007). Emoción-arte. *Cuadernos de Pedagogía*, 371(005), 36-39.
- Arndt, S., & Tesar, M. (2015). Early childhood assessment in Aotearoa New Zealand: Critical perspectives and fresh openings. *Journal of Pedagogy*, 6(2), 71-86. <http://doi.org/10.1515/jped-2015-0014>
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2006). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuau!: el papel de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Bisquerra, R., Pérez, J. C., & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40. <http://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

- Chan, A. (2011). Critical Multiculturalism: Supporting Early Childhood Teachers to Work with Diverse Immigrant Families. *International Research in Early Childhood Education*, 2(1), 63-75.
- Craft, A., Cremin, T., & Megalaki, O. (2012). La naturaleza de la creatividad : perspectivas cognitivas y de confluencia. *Electronic journal of research in educational psychology*, 10(28), 1035-1056.
- Craw, J. (2015). Making art matter-ings: Engaging (with) art in early childhood education, in Aotearoa New Zealand. *Journal of Pedagogy*, 6(2), 133-153. <http://doi.org/10.1515/jped-2015-0018>
- Csikszentmihaly, M. (1998). *Creatividad : el flujo de la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- da Silva, T. T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- EACEA. (s. f.). Finland overview. Recuperado 24 de enero de 2019, a partir de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland_en
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- Efland, A., Freedman, K., & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (1972). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Farquhar, S. (2015). New Zealand early childhood curriculum : The politics of collaboration. *Journal of Pedagogy*, 6(2), 57-70. <http://doi.org/10.1515/jped-2015-0013>
- Finnish National Agency for Education. (2017). National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care 2016. Helsinki: Finnish National Agency for Education.
- Forrest, M. (2011). Justifying the Arts: The Value of Illuminating Failures. *Journal of Philosophy of Education*, 45(1), 59-73. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2010.00771.x>
- Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture. Curriculum, Aesthetics and the Social Life of Art*. New York: Teachers College Press and the National Art Education Association.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- Gariboldi, A., & Cardarello, R. (2016). *Pensare la creatività*. Parma: Edizioni Junior.
- Gowan, J. C., Demos, G. D., & Torrance, E. P. (1978). *Implicaciones educativas de la creatividad*. Salamanca: Anaya.
- Guilford, J. P., & Strom, R. D. (Comp. . (1978). *Creatividad y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Hayes, N., Maguire, J., Corcoran, L., & O'Sullivan, C. (2017). Artful Dodgers: an arts education research project in early education settings. *Irish Educational Studies*, 36(2), 203-219. <http://doi.org/https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1324804>
- Hedges, H., & Cooper, M. (2014). Engaging with holistic curriculum outcomes: deconstructing 'working theories'. *International Journal of Early Years Education*, 22(4), 395-408. <http://doi.org/10.1080/09669760.2014.968531>
- Hernández, F. (2007). *Espigadoras de la cultura visual* (Intersecci). Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hidalgo Márquez, M. B. (2016). Más allá del rosa o azul : análisis de la construcción de la identidad desde una perspectiva de género a través de la educación musical en la etapa de primaria, 524.
- Hoyuelos, A. (2013). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat.

- Juventeny, M. A., López, A. C., & Pacheco, V. P. (2019). El arte como vehículo para trabajar las emociones. *Aula*, 279(Febrero), 41-46.
- Koopman, C. (2005). Art as fulfilment: On the justification of education in the arts. *Journal of Philosophy of Education*, 39(1), 85-97. <http://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2005.00421.x>
- Lara, L., & Cyrulnik, B. (2009). Vencer el trauma por el arte. *Cuadernos de Pedagogía*, 393, 42-47.
- López-Cassà, È. (2011). *Educación las emociones en la infancia (de 0 a 6 años): reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwe.
- Liotard, J.-F. (1998). *La condición postmoderna : Informe sobre el saber*. Madrid: Catedra.
- Malaguzzi, L. (1996). *Malaguzzi i l'Educació Infantil a Reggio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Marín Viadel, R. (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. *Arte, individuo y sociedad*, 9, 55-78.
- Ministry of Education of New Zealand - Te Tahuhu o te Matauranga. (1996). Te Whāriki: He Whāriki Mātauranga mō ngā Mokopuna o Aotearoa/Early Childhood Education. *NZ Curriculum*. Wellington: Ministry of Education, New Zealand. Te Tahuhu o te Matauranga.
- Ministry of Education of New Zealand - Te Tahuhu o te Matauranga. (2017). Te Whāriki. Wellington: Ministry of Education, New Zealand. Te Tahuhu o te Matauranga.
- Moons, J., Depondt, L., & Kog, M. (2007). Trabajar con las emociones. *Aula de Infantil*2, 36, 16-22.
- Munari, B. (1977). *Fantasia*. Roma: Laterza.
- Nuttall, J. (Ed. . (2013). *Weaving Te Whāriki - Aotearoa New Zealand's Early Childhood Curriculum Document in Theory and Practice*. Wellington: NZCER Press.
- OCDE. (2016). *Pisa 2015: Results in Focus*. Recuperado a partir de <https://www.oecd.org/pisa/>
- OECD. (2005). *Education at a Glance: 2005*. Recuperado a partir de https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2005_eag-2005-en
- Olsen, T. A., & Andreassen, B. O. (2017). Indigenous Issues in Early Childhood Education Curricula in Norway and Aotearoa/New Zealand. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 52(2), 255-270. <http://doi.org/10.1007/s40841-017-0085-0>
- Phillips, R. D., Gorton, R. L., Pinciotti, P., & Sachdev, A. (2010). Promising findings on preschoolers' emergent literacy and school readiness in arts-integrated early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 38, 111-122. <http://doi.org/10.1007/s10643-010-0397-x>
- Red Eurydice. (2009). *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*. Bruselas: Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural p9 Eurydice. Recuperado a partir de <http://www.educacion.es/cide/eurydice>
- Ritchie, J. (2015). Social, cultural, and ecological justice in the age the Anthropocene: A New Zealand early childhood care and education perspective. *Journal of Pedagogy*, 6(2), 41-56. <http://doi.org/10.1515/jped-2015-0012>
- Robinson, K. (1999). *Culture, creativity and the young: developing public policy*. Strasbourg: Council of Europe. http://doi.org/10.1007/978-94-007-5574-1_1
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas : la revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Grijalbo.
- Sharp, C., & Metais, J. (2000). The Arts , Creativity and Cultural Education : An International Perspective. *Educational Research*, (December), 1-68.

- Taggart, G., Whitby, K., & Sharp, C. (2004). International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Curriculum and Progression in the Arts : an International Study Final Report. *Africa*, (September).
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia: El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Madrid: Morata.
- Yokley, S. H. (1999). Embracing a Critical Pedagogy in Art Education. *Art Education*, 55(5), 18-24.
- Zupančič, T., Čagran, B., & Mulej, M. (2015). Preschool Teaching Staff ' s Opinions on the Importance of Preschool Curricular Fields of Activities , Art Genres and Visual Arts Fields Vrednotenje pomembnosti kurikularnih področij dejavnosti , umetnostnih zvrsti in likovnih področij med predšolskimi pe. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5, 9-29. Recuperado a partir de [http://www.cepsj.si/pdfs/cepsj_5_4/cepsj_pp_9-29_zupancic et al.pdf](http://www.cepsj.si/pdfs/cepsj_5_4/cepsj_pp_9-29_zupancic_et_al.pdf)