

MULTICULTURALIDAD Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN INFANTIL

 Mar Oliver-Barceló^I
 Maria Ferrer-Ribot^{II}
 Mercè Morey-López^{III}

^I Universitat de les Illes Balears (UIB), Illes Balears, España; mm.oliver@uib.cat

^{II} Universitat de les Illes Balears (UIB), Illes Balears, España; maria.ferrer-ribot@uib.es

^{III} Universitat de les Illes Balears (UIB), Illes Balears, España; merce.morey@uib.es

Resumen

Este estudio explora la educación artística en los currículos de educación infantil de diez países –Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, España, Guatemala, México, Nicaragua y República Dominicana– desde las teorías de la pedagogía crítica y la multiculturalidad. Con tal fin, se realizó un análisis de contenido cualitativo de los currículos y 25 entrevistas a expertos. Los resultados indican que el enfoque multicultural está presente de manera general en los currículos latinoamericanos, pero, a pesar de ello, en muchos casos no se traslada al campo artístico. Se propone incorporar el trabajo con valores en la educación artística y potenciar el concepto de identidad híbrida y diversa; para ello se identifica la necesidad de reforzar la formación docente inicial y continua.

EDUCACIÓN INFANTIL • EDUCACIÓN ARTÍSTICA • CURRÍCULUM • EDUCACIÓN INTERCULTURAL

MULTICULTURALIDADE E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Resumo

Este estudo explora a educação artística nos currículos de educação infantil em dez países – Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Espanha, Guatemala, México, Nicarágua e República Dominicana – a partir das teorias da pedagogia crítica e do multiculturalismo. Para esse fim, foi realizada uma análise qualitativa do conteúdo dos currículos e 25 entrevistas com especialistas. Os resultados indicam que a abordagem multicultural está geralmente presente nos currículos latino-americanos, mas, apesar disso, em muitos casos não é transferida para o campo artístico. É proposto incorporar o trabalho com valores na educação artística e fortalecer o conceito de identidade híbrida e diversificada; para isso, é necessário reforçar a formação de professores.

EDUCAÇÃO INFANTIL • EDUCAÇÃO ARTÍSTICA • CURRÍCULO • EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

MULTICULTURALITY AND ARTS EDUCATION IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION CURRICULUM

Abstract

This study explores Art Education in Early Childhood Education curricula in ten countries – Argentina, Bolivia, Brazil, Chile, Colombia, Spain, Guatemala, Mexico, Nicaragua, and the Dominican Republic – from the theories of critical pedagogy and multiculturalism. To this purpose, a qualitative content analysis of the curricula and 25 interviews with experts were carried out. The results indicate that the multicultural approach is generally present in Latin American curricula, but despite this, in many cases it is not transferred to the artistic field. It is proposed to incorporate values in Art Education and to strengthen the concept of hybrid identity; to do so, it is necessary to reinforce teacher training.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION • ARTISTIC EDUCATION • CURRICULA •
INTERCULTURAL EDUCATION

MULTICULTURALISME ET ÉDUCATION ARTISTIQUE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES DE LA PETITE ENFANCE

Résumé

À partir des théories de la pédagogie critique et du multiculturalisme, cette étude examine l'éducation artistique dans les programmes scolaires de la petite enfance de dix pays – l'Argentine, la Bolivie, le Brésil, le Chili, la Colombie, l'Espagne, le Guatemala, le Mexique, le Nicaragua et la République dominicaine. À cette fin, une analyse qualitative des contenus des programmes d'études et de 25 entretiens avec des experts a été réalisée. Les résultats indiquent que l'approche multiculturelle est généralement présente dans les programmes scolaires latino-américains, mais que, dans beaucoup de cas, elle ne s'applique pas au domaine artistique. Un travail sur les valeurs devra donc être intégré à l'éducation artistique, ainsi qu'un renforcement de la notion d'identité hybride et diverse. Pour arriver à cela, il sera nécessaire d'améliorer la formation initiale et continue des enseignants.

ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE • ÉDUCATION ARTISTIQUE • LES PROGRAMME SCOLAIRES •
ÉDUCATION INTERCULTURELLE

Recibido el: 22 JULIO 2021 | Aprobado para publicación el: 18 MARZO 2022



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY-NC.

Y A HACE MÁS DE CINCUENTA AÑOS QUE DIVERSOS AUTORES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA señalaron cómo los currículums son importantes elementos de control y poder, dado que seleccionan y clasifican los saberes escolares (Althusser, 2003; Apple, 2004; Bourdieu & Passeron, 2001; Freire, 2003). Expusieron cómo a través de los currículos puede contribuirse a la perpetuación de la desigualdad social (Giroux, 2003; McLaren, 2003) o, por el contrario, a la construcción de una sociedad más justa y democrática (Kincheloe & Steinberg, 1999). Desde las teorías de la multiculturalidad¹ se pone énfasis en la lucha contra todo tipo de desigualdades creadas por la cultura (como la discriminación por razones de etnia, género, clase social, creencias, cultura de procedencia, etc.). También se indica la importancia de reconocer la alteridad y generar valores pluralistas que posibiliten una transformación social hacia una sociedad más democrática. En este marco, la finalidad de la educación sería preparar a todos los individuos para participar activamente con los demás en la gestión de las instituciones, el territorio... en definitiva, en la construcción de nuestro entorno (Bueno Aguilar, 2002; Vallès Villanueva, 2005) y alcanzar una sociedad racional y democrática (Habermas, 1989).

Hoy en día, en nuestro contexto globalizado y diverso esta cuestión es aún más vigente, si cabe, dado que se requiere una especial sensibilidad para integrar la diversidad de voces y culturas (Canen, 2000). Si nos centramos en Latinoamérica y España, se encuentra un gran número de familias en situación de pobreza –Argentina: 30%; Bolivia: 36%; Colombia: 28%; España 15%; Guatemala: 67%; México 41%; Nicaragua: 58%; República Dominicana: 59% (Instituto Nacional de Estadística de España, 2018; Reduca, 2010)–. En el caso concreto de Latinoamérica se observa una gran diversidad de culturas en cada país, y que la población indígena comprende un porcentaje importante del total –Bolivia: 62,2%; Guatemala: 41%; México 15,3% (Reduca, 2010)–.

En los últimos años, las investigaciones señalan la importancia de que en la Educación Artística (EA en adelante) se trabaje con perspectiva multicultural, ya que contribuye a la construcción de la identidad propia y colectiva y permite reflexionar sobre los valores y la igualdad (Acaso & Megías, 2017; Bae & Jeong, 2017; Cardoso & Candau, 2018; Efland et al., 2003; Smith et al., 2018). Encontramos diversas experiencias, como Aotearoa/Nueva Zelanda o Noruega, que nos han mostrado sólidas iniciativas de un currículo con un gran peso de la EA y un enfoque multicultural (Chan, 2011; Craw, 2015; Olsen & Andreassen, 2017). A pesar de ello hasta el momento existen pocos estudios sobre este tema en la primera infancia, por lo que se realiza la presente investigación para llevar a cabo una necesaria actualización sobre el campo de estudio. El objetivo principal es analizar la educación artística de diversos currículums para identificar si se incluye un enfoque multicultural que contribuya a la construcción de una identidad respetuosa y democrática. Con tal fin se seleccionaron diez currículums: nueve documentos latinoamericanos (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, Nicaragua, México y República Dominicana) y uno europeo (España), se analizaron de manera sistemática y se contrastó la información extraída con expertos de los diferentes países.

La Educación Artística con perspectiva multicultural

Contamos con una extensa historia de investigación en diversidad cultural y EA, motivada por el contacto entre culturas en el contexto escolar, así como por la sensibilidad y preocupación por la temática de un conjunto de educadores. Encontramos investigadores que desarrollan el tema

¹ Siguiendo a Bueno (2002, p. 23), se utiliza el término multiculturalidad con una intención integradora, a pesar de que se contemplan los matices y diferencias entre interculturalidad y multiculturalidad.

desde EEUU como Barkan (1966), Margaret Gibson (1984), Graeme Chalmers (2003), Patricia Stuhr (Daniel et al., 2006); desde Brasil como Ana Mae Barbosa (2021); desde el Reino Unido como Rachel Mason (Mason et al., 2006), entre muchas otras iniciativas. Estos autores y autoras defienden el uso de referencias históricas y artísticas propias de manera consciente, y proponen trabajar sobre las diferentes maneras de percibir el mundo y de expresarse de cada cultura. Su objetivo es que la EA ayude a eliminar la injusticia y las desigualdades sociales.

En concreto, recogemos tres propuestas para desarrollar una EA multicultural e inclusiva en las aulas (Acaso & Megías, 2017; Bae, 2016; Efland et al., 2003; Vallès Villanueva, 2005):

1. *Jerarquía del conocimiento*. El pequeño relato debe desplazar las tendencias universalizantes (Lyotard, 1998), por lo que en el aula se integra el arte de las minorías, como por ejemplo el arte de la cultura popular cercana al centro educativo o artistas mujeres. Se considera que las estudiantes de grupos minoritarios sienten su identidad cultural potenciada cuando se incluyen prácticas artísticas de su propio ámbito cultural (Chalmers, 2003). Se rechazan las concepciones sesgadas sobre la importancia de las producciones culturales, que se puede traducir en la división de obras de arte como cultura elevada, y otras obras que no se denominan arte, sino producto cultural o artesanía, como música popular o máscaras tribales. Desde la historia del arte se niega categóricamente tal división, ya que está basada en concepciones sesgadas de raza y clase (Tatarkiewicz, 2006). Con esta finalidad es importante ser consciente de las representaciones de las diversas culturas que aparecen en los currículums, y se confirmará que se hayan eliminado todos aquellos mensajes que siguen perpetuando una visión colonial de algunas culturas como *salvajes*, *irracionales* o *primitivas*, o representaciones folclóricas y superficiales (Silva, 1999). Se recomienda que los currículums se aproximen a la alteridad con conciencia y sensibilidad a través de la EA (Chalmers, 2003).
2. *Arte e identidad*. Es fundamental incluir reflexiones sobre la relación entre arte-cultura-poder-saber y ser conscientes de que el arte y las producciones culturales que nos rodean afectan a la formación de la persona y a su percepción de diversos grupos sociales. Ser conscientes de los mecanismos que contribuyen a la formación de una identidad individual y colectiva, y cómo nos posicionamos ante la diversidad de cosmovisiones es fundamental para trabajarlo. En ese sentido será necesario rechazar visiones asimilacionistas y esencialistas de las artes, culturas e identidades. Desde esta perspectiva se fomenta concebir las culturas como fenómenos en continuo proceso de construcción, reconstrucción y modificación, con procesos de hibridación cultural y construcción de identidades abiertas y dinámicas (Barbosa, 2021; Bauman, 2007; Bourdieu & Passeron, 2001; Candau, 2016).
3. *Arte y cultura como motor de cambio*. Vincular el arte con valores educativos importantes, como la reflexión y la acción para una mejor sociedad. La EA se puede utilizar como un tercer espacio para dar valor al pensamiento de cada una de las personas de la comunidad educativa como creadores de arte, cultura y de la sociedad contemporánea. Se recomienda aprovechar como las imágenes, la música, la danza... pueden generar situaciones propicias al intercambio de ideas y ver perspectivas más amplias que las propias para así trabajar la formación ética y humana, desarrollar el potencial crítico, y avanzar hacia una mayor justicia social (Craw, 2015; Daniel et al., 2006; Efland et al., 2003; Farinon, 2018).

Contextualización

Se ha realizado un muestreo no probabilístico de países latinoamericanos, por su histórica trayectoria e intensa producción bibliográfica en relación con la multiculturalidad. El término

“interculturalidad”, surgido en América Latina en los años 70 y vinculado a la educación escolar indígena, se relaciona con un proceso complejo y plural en activo en este continente (Candau, 2010). La selección de países ha atendido a una variedad de criterios, incluyendo naciones con una trayectoria reconocida en educación intercultural y artística, con una proporción importante de población indígena, y criterios de conveniencia para contactar con personas expertas nacionales sobre el tema.

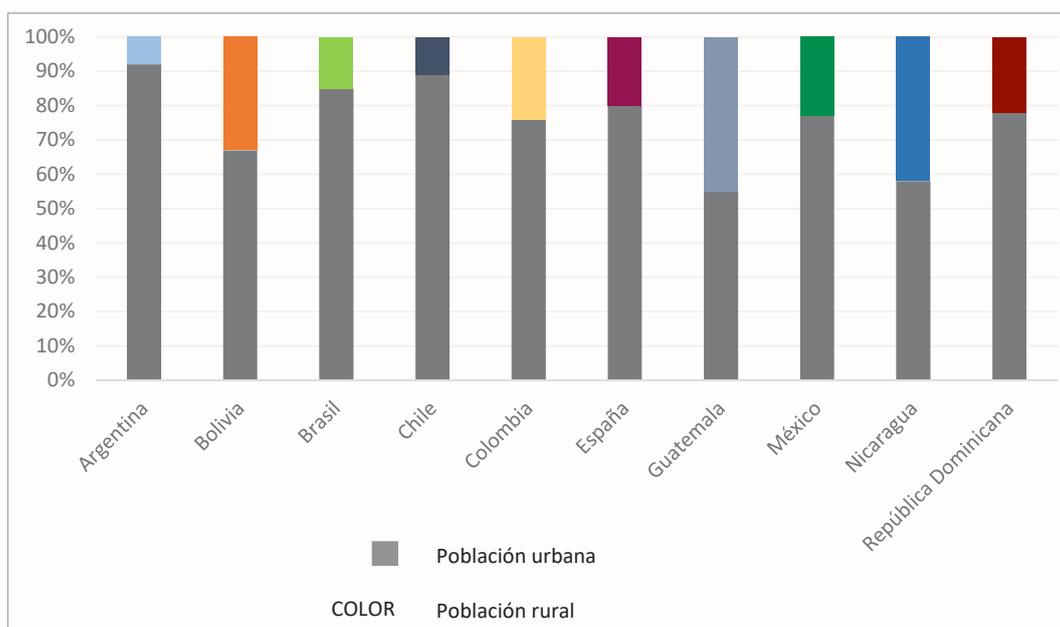
Se ha añadido el caso de un país europeo, España, como elemento externo al contexto latinoamericano, para generar un contraste intercontinental y facilitar que la distancia geográfica permita la objetivación de los resultados. Actualmente España se encuentra en un proceso de cambio curricular por lo que se ha considerado pertinente realizar un ejercicio de análisis crítico sobre su enfoque ante este tema. Los currículums latinoamericanos, con décadas de reflexión sobre ello, constituyen un referente imprescindible.

Cabe señalar que en el presente estudio no busca una representatividad estadística, ya que el estado del currículum de un país no es un dato extrapolable al país vecino.

Una vez seleccionados los países se procedió a la localización del currículum nacional a través de la página web del Ministerio correspondiente y se realizó una contextualización de la situación socioeducativa de cada país, paso fundamental para poder iniciar la aproximación a los currículums. A pesar de ello, el equipo investigador es consciente de la imposibilidad de conocer con detalle la complejidad educativa y curricular particular de cada territorio; sin embargo, esta tampoco es la finalidad de este trabajo.

A continuación, se presenta una selección de los datos recogidos. Se incluye la proporción de población rural/urbana de cada país (Figura 1) debido a las diferencias señaladas generalmente entre las escuelas rurales y urbanas (Juárez-Bolaños & Rodríguez-Solera, 2016; Oliver Barceló, 2014; Soares & Noronha, 2014). Tres países se sitúan en una franja de menor población rural: Chile, Brasil y Argentina entre un 0-15%; cuatro países con una proporción media de entre el 16-25%: Colombia, España, México y República Dominicana; y tres con una proporción alta de entre el 26-67%: Bolivia, Guatemala y Nicaragua.

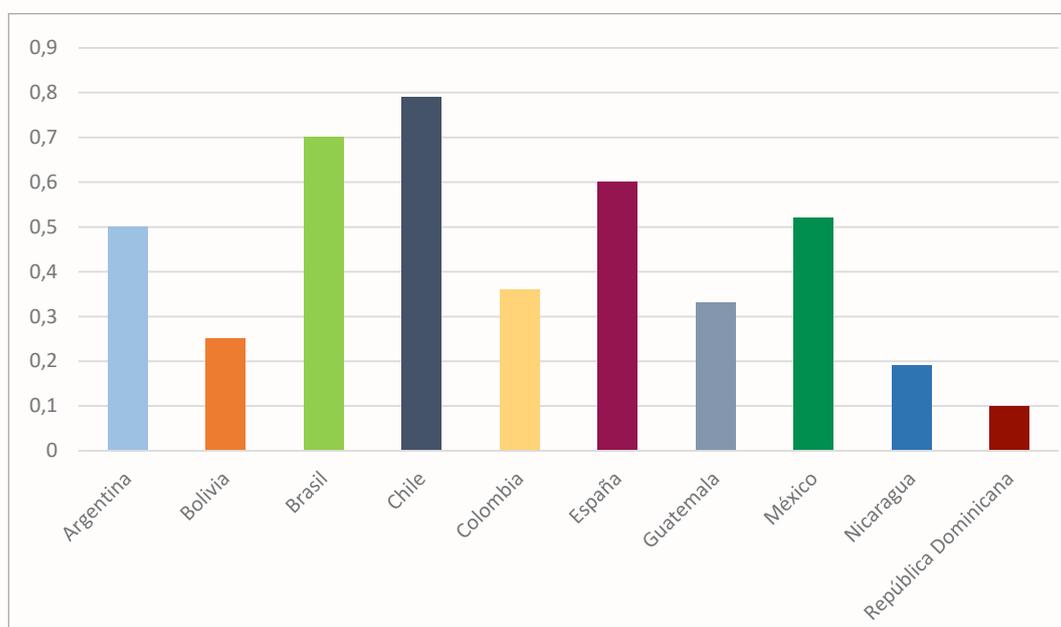
Figura 1
Proporción de población rural/urbana en cada país



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Reduca (s.d.) para los países latinoamericanos y Gisbert y Cantarino (2015) para España.

Otro dato valorado es el porcentaje del PIB dedicado específicamente a Educación Infantil (Figura 2). Cabe señalar que, así como el del PIB dedicado a la Educación en general es una información pública y altamente compartida, no sucede lo mismo con el porcentaje dedicado exclusivamente a Educación Infantil, por lo que se han utilizado datos de años diferentes. Así y todo, se ha considerado pertinente incluirlo, dado que es un dato interesante para aproximarse a la educación en la primera infancia y su percepción política. Teniendo en cuenta que el promedio de los países de América Latina y el Caribe es del 0,27% y el promedio europeo es del 0,52, podemos observar cómo algunos países se sitúan por debajo de la media, como República Dominicana (0,1%), Nicaragua (0,19%) y Bolivia (0,25%), mientras que otros se sitúan por encima, como Guatemala (0,33%), Argentina (0,5%), México (0,52%), España (0,6%), Brasil (0,7%) y Chile (0,79%).

Figura 2
Porcentaje del PIB dedicado a la Educación Infantil de los países analizados



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Unesco UIS (2011) en referencia a Argentina, Bolivia, Guatemala, México, Nicaragua y República Dominicana y OECD (2018) en referencia a Brasil, Chile, Colombia y España.

Finalmente, se considera importante señalar la presencia de notables experiencias vinculadas con la educación artística y un enfoque crítico. Un claro ejemplo lo encontramos en las actividades realizadas en Brasil, a través de las performances y actividades vinculadas con la *Ocupación de las escuelas* en São Paulo en 2015/16 y el proyecto de Rosiane y Alemberque Quindis, en Ceará, creando un museo de mitos y arqueología local, una radio, editorial, televisión y agrupación musical gestionados íntegramente por los niños y niñas, con la intención de evitar la despersonalización, generar lazos con la localidad y con el mundo (Barbosa, 2021). Pero también cuentan con otras en la misma línea en Chile, en donde el Museo Artequin y la Fundación Mustakis generan propuestas sobre comida, juegos chilenos y pueblos originarios (Becerra, 2014).

Metodología de análisis

El análisis de la perspectiva cultural y artística en los currículos sobre primera infancia de los países seleccionados se ha desarrollado en dos fases diferenciadas: a través de análisis de contenido y la triangulación por medio de la realización de entrevistas.

Análisis de contenido

En esta primera fase se realizó un análisis documental (Bowen, 2009) con la intención de analizar el pasado y el presente (Corbetta, 2003). Se siguieron las tres etapas de realización de un *Análisis de Contenido Cualitativo* (QCA) según Kibiswa (2019):

- Fase 1. Preparación. Se desarrolló el marco de estudio y las definiciones base, con las teorías establecidas sobre el tema. A continuación, se delimitaron los documentos objeto de análisis: se seleccionaron diez países latinoamericanos, con situaciones educativas muy diversas: Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Guatemala, México, Nicaragua, República Dominicana y uno europeo: España. Se obtuvieron los currículos oficiales de cada país correspondientes a la etapa educativa 0-6 o 3-6 años.
- Fase 2. Análisis de datos.
 - Organizar y codificar datos. A través del software Nvivo se trabajó a través de un sistema de categorías extraídas del marco teórico. Se seleccionaron todas las referencias que hacían mención a la cultura y la Educación Artística, y a cómo ambas influyen en la formación de la identidad. Se estableció el párrafo como unidad mínima de análisis.
 - Establecer conexiones, interpretarlas y extraer conclusiones. Ello posibilitó la comparación entre los diversos argumentos en cada uno de los currículos. Se partió del marco teórico para analizar las diversas menciones a la EA vinculadas con la construcción de la cultura y la identidad, la conexión entre cultura-poder-saber, y la comprensión de la EA como motor de cambio social.
- Fase 3. Informar el proceso de análisis y los resultados.

Entrevistas a personas expertas

Una vez realizado el análisis documental, se procedió a realizar una triangulación de la información a través de entrevistas a personas expertas (Flick, 2007). Se realizaron 25 entrevistas a profesionales que cumplieran alguno de los siguientes perfiles: A) Personal Docente Investigador (PDI) en Educación Infantil, Currículo y/o Educación Artística; B) Personal político del Ministerio de Educación vinculado con la implementación curricular o autores/coautores del currículo de Educación Infantil de cada país; C) Maestra de Educación Infantil con una experiencia mínima de 10 años y con conocimientos sobre el currículo de Educación Infantil, y se realizó un muestreo por conveniencia (Tabla 1). Se cuenta con una experta de cada perfil de los mencionados países, teniendo en cuenta que en múltiples ocasiones una misma persona entrevistada puede incluirse en más de un perfil, ya que se ha encontrado, por ejemplo, personal de investigación y docencia universitaria que también trabaja para el ministerio y ha participado en la elaboración del currículo.

El perfil político y/o de autoras (B) fue el que presentó mayor dificultad de contacto, pero se considera un privilegio poder contar con el testimonio de 7 autoras de los documentos curriculares (5 actuales, 1 concreción curricular, 1 currículo previo).

Se optó por la realización de entrevistas semiestructuradas por su capacidad para conseguir un equilibrio entre una situación abierta en la que las personas entrevistadas se puedan expresar cómodamente y una estructura para evitar que se desvíe el tema de la investigación (Ruiz-Olabuénaga, 2009).

Se generó una propuesta de guión para la entrevista, con dimensiones y preguntas, que fue validada por cuatro profesoras universitarias expertas que realizaron sugerencias y modificaciones que han sido incorporadas. Las dimensiones tratadas fueron las siguientes:

- Percepción de la situación curricular actual en su país
- Importancia del enfoque multicultural en el currículo

- Implementación curricular: vínculo con las prácticas en el aula.
- Elementos que destacan positivamente del currículum y elementos a mejorar.

Las entrevistas fueron realizadas, grabadas y transcritas durante el 2019 y el 2020, siguiendo escrupulosamente todos los protocolos éticos de investigación. Los fragmentos que aparecen en el presente trabajo se han incluido de manera anónima utilizando una codificación generada ad-hoc que incluye la sigla del país, el perfil de la persona entrevistada y un número identificador, por ejemplo: N-A-1 (Nicaragua, Perfil A: PDI, 1ª entrevista).

Tabla 1
Perfiles de las personas entrevistadas de cada uno de los países

País	Entrevista	Perfil A: PDI	Perfil B: político/autoras	Perfil C: maestras
Argentina	1		●	●
	2		●	●
	3	●		
Bolivia	4	●	● (Coautora)	
	5			●
Brasil	6	●	●	
	7			●
Chile	8	●	● (Coautora)	●
	9	●	● (Coautora)	
	10			●
Colombia	11	●	● (Coautora)	
	12			●
España	13	●	● (Coautora)	
	14	●		
	15			●
Guatemala	16	●		●
	17		●	
México	18	●	●	
	19		●	
	20			●
Nicaragua	21	●	●	
	22			●
República Dominicana	23	●	● (Coautora)	
	24	●	● (Coautora)	
	25	●		●

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

En los currículos analizados, en general aparece un alto número de menciones al objetivo cultural y artístico, pero es necesario realizar un análisis más profundo para entender la idea de cultura que proponen. A continuación, se expondrán los resultados de cada país en relación a los 3 temas abordados previamente:

- Jerarquía del conocimiento
- Arte e identidad
- Arte como motor de cambio

Jerarquía del Conocimiento

En este apartado se hace referencia al sentido integrador o exclusivo del concepto *arte*, y se analiza si en el currículum solamente se contempla el arte legitimizado por la historiografía occidental “universal” o si, por el contrario, también se incluye otro tipo de producciones artísticas más locales, de grupos culturales diversos o minoritarios. En el concepto de arte frecuentemente se han excluido producciones artísticas en función de su origen o medio, clasificándolas como “artesanía” o “folklore”, mientras que producciones similares se consideran arte simplemente por haber sido elaboradas por otros grupos sociales. En el caso que nos ocupa, se ha puesto especial interés en analizar cómo se contempla el arte indígena, víctima frecuente de este sesgo ya que, por ejemplo, las máscaras indígenas no se suelen incluir en el currículum como “arte”, pero sí que se incluyen máscaras elaboradas por Picasso o Miró. En el caso de los currículos latinoamericanos analizados se puede ver como 2 países no incluyen absolutamente ninguna mención textual a la población indígena (Tabla 2).

Tabla 2

Número de referencias a la cultura o el arte indígena en los currículos analizados

País	1. % Población indígena ¹	2. Nº de menciones textuales a la población “indígena”	3. Menciones a las producciones culturales indígenas o de grupos culturales diversos	4. Menciones a las producciones artísticas indígenas
Argentina	2,4%	2	1	0
Bolivia	62,2%	6	0	0
Brasil	0,9%	4	1	0
Chile	4,6%	4	1	0
Colombia	3,4%	0	1	0
Guatemala	41%	10	1	0
Nicaragua	8,7%	0	1	0
México	15,3%	8	3	0
República Dominicana	s/d	1	0	0
España	-	-	1	-

Fuente: Columna 1: Reduca (2010); Columnas 2./3./4: Elaboración propia.

En primer lugar, se considera necesario destacar que ningún currículum hace referencia a “producciones artísticas indígenas” o a “arte indígena” de manera explícita. Sí que aparecen referencias a “producciones culturales indígenas”, por lo que se puede observar el sesgo de grupo social anteriormente indicado. En el currículum español no sería pertinente incluir producciones artísticas indígenas, pero igualmente no se hace ninguna mención a producciones artísticas de ningún grupo cultural diverso o minoritario.

A continuación, se han agrupado los países en tres categorías según el enfoque que presentan de este tema.

Cuatro países –Argentina, Brasil, Guatemala y Nicaragua– señalan de manera clara la importancia de reconocer las producciones culturales indígenas o minoritarias.

Así, según el currículum argentino, la EA debe prestar especial atención a la pluralidad cultural, y concretamente se reconocen la diversidad y la cultura indígena (Tabla 3). Las maestras y asesoras del Ministerio argentinas entrevistadas consideran que, a pesar de lo que señala el currículum, la cultura indígena y la diversidad no tienen un lugar importante en la EA en el país: “la cultura indígena en lo artístico está, pero no con un fuerte peso. En otros campos de conocimiento está con mayor peso, se aborda más desde las ciencias sociales” (Entrevista personal A-BC-1, 2019). Por su parte, el currículum de Brasil señala la inclusión de la diversidad y la multiculturalidad (Tabla 3). Las profesoras brasileñas entrevistadas afirman que el enfoque curricular se lleva a las aulas, en las que se intenta trabajar con artistas brasileños y locales (Entrevista personal, B-A-1/2, 2019). El tercer currículum de este grupo, el guatemalteco, no utiliza la palabra *indígena* pero sí que hace múltiples referencias al arte de todos los pueblos del país (Tabla 3). El inspector educativo de Guatemala entrevistado (Entrevista personal G-B-2, 2019) señala que fue en torno al 2001 que se incorporó por primera vez el área de cultura guatemalteca y EA en el currículum, por lo que su inclusión supone un gran avance. Considera fundamental el vínculo entre la cultura guatemalteca y la EA, pero afirma que en las aulas todavía está en proceso de implementación. El último documento que claramente vincula la EA con la diversidad cultural es el currículum de Nicaragua (Tabla 3). A pesar de ello, la PDI nicaragüense entrevistada valora positivamente la propuesta curricular de vincular el arte con las tradiciones culturales, pero a la vez señala que eso no llega a las aulas. Critica la presencia de figuras globalizadas que nada tienen que ver con el contexto cultural del centro: “cuando uno entra a un aula en Nicaragua lo que en realidad se encuentra son muñequitos de Disney, o de Winnie the Pooh, o una princesa... muchas cosas que no tienen nada que ver con el contexto del niño o nada artísticamente significativo. Y Nicaragua es un país donde la producción artística es muy abundante” (Entrevista personal EN-A-1, 2019). Expone que en la mayoría de los centros no se realiza una educación artística de calidad y apunta a la falta de formación.

En un segundo grupo encontramos 3 países –Chile, Colombia y México– que enfatizan la importancia de la diversidad en el arte, sin especificar que se haya de prestar atención al arte de las minorías. El currículo chileno propone que los alumnos participen en “producciones artísticas y encuentros interculturales” (Ministerio de Educación de Chile, 2018, p. 54), pero no aparece en ninguna ocasión, por ejemplo, el arte mapuche, una de las culturas originarias del país. En el currículum colombiano no se menciona en ninguna ocasión la palabra “indígena”, pero sí que se identifica una referencia al “acervo artístico de las comunidades” (Tabla 3). Una de las autoras de este currículum señala que se plantea la EA de manera abierta para que los docentes la puedan adaptar a la diversidad cultural del centro y del aula: “queríamos un currículum que permita recoger el bagaje cultural que se tiene en cada una de las regiones y hacer una educación artística con su propio sello e identidad” (Entrevista personal ECAB1, 2019).

En el currículum mexicano el vínculo con las culturas indígenas y la diversidad en todo momento está en el área de *Exploración y conocimiento del mundo*, desvinculada de la de *Expresión y apreciación artística*, de manera que se separa arte y cultura. Al hablar de la presencia del arte de las minorías con las entrevistadas, una maestra mexicana apunta que “el folclore, los bailes y la música están muy presentes en los centros escolares, a pesar de que no hay reflexión y solamente se repite lo preestablecido” (Entrevista personal EM-C-2, 2019).

En un tercer grupo encontramos tres países que prácticamente no hacen referencia al arte de las minorías o de grupos culturales diversos –Bolivia, España y República Dominicana–.

El caso de Bolivia es particular, ya que su currículum presenta un fuerte énfasis en la diversidad de culturas pero prácticamente destierra la EA, a la que solamente se cita en una ocasión (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2012). La maestra y el PDI entrevistados señalan que las danzas y la música están presentes en las aulas, pero de manera anecdótica: “se pueden dar situaciones de teatro o danzas folklóricas, que se hacen el día de la madre, o el día de la patria...” (Entrevista personal a PDI de Bolivia BO-AB-1, 2019). En España no se realiza ninguna mención a la diversidad en el área de educación artística, a pesar de que sí se hace una referencia a cómo las teorías de la “diversidad cultural” recomiendan dar a conocer “diversas manifestaciones culturales presentes en la sociedad” en el área de conocimiento del entorno (Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España, 2006, p. 478); según las entrevistadas, el arte de minorías culturales no suele estar presente en las aulas (Entrevistas personales a maestras E-AC-2/E-C-3, 2020). En el currículum de la República Dominicana se habla de la cultura nacional, pero no se vincula ni la cultura indígena ni otras culturas minoritarias.

Tabla 3
Presencia de la diversidad cultural en la educación artística de los currículos analizados

País	Ejemplos textuales de la presencia del arte y la cultura de las minorías
Argentina	“Se impone asumir un enfoque intercultural que privilegie la palabra y dé espacio para el conocimiento, valoración y producción cultural de poblaciones indígenas del país y de las más variadas formas de expresión cultural de diferentes sectores en poblaciones rurales y urbanas.” (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de Argentina, 2004, p. 9).
Bolivia	-
Brasil	“A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.” (Ministério da Educação, 2010, p. 20).
Chile	“Celebraciones, juegos colectivos, ceremonias o la participación en producciones artísticas y encuentros interculturales, contribuyen a apreciar la diversidad en las personas, incorporando el principio de igualdad y no discriminación.” (Ministerio de Educación de Chile, 2018, p. 54).
Colombia	“El acervo artístico de las comunidades es una gran herramienta para explorar y usar en las estrategias pedagógicas, pues expresa su cosmovisión, permite comprender cómo las comunidades construyen su realidad, además de ofrecer a los niños y las niñas posibilidades de creación.” (Mineducación, 2017, p. 68).
España	-
Guatemala	“Culturas Guatemaltecas dan soporte a las otras sub-áreas y permiten un espacio para el contacto, la apreciación y valoración de las diversas expresiones del arte del propio pueblo y de los otros pueblos que conviven en nuestro país.” (Ministerio de Educación Guatemala, 2008, p. 121).
Nicaragua	“Comunica . . . a partir de los elementos de la cultura nacional y universal.” (Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional de Nicaragua, 2014, p. 22). “Rescatar y difundir . . . y formas de expresión artística de la cultura local y nacional.” (Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional de Nicaragua, 2014, p. 7).
México	“Distingue algunas expresiones de la cultura propia y de otras, y muestra respeto hacia la diversidad.” (Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos Mexicanos, 2011, p. 63).
República Dominicana	-

Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos curriculares citados.

Arte e identidad

En la segunda categoría se analiza si se reconoce de manera explícita cómo arte y cultura influyen en la formación de la identidad. Se observa si se habla de identidades abiertas, dinámicas y con posibilidad de hibridación cultural (Canen, 2000; Cardoso & Candau, 2018).

Como resultados generales se señala que todos los currículos coinciden en que la cultura influye en la formación de la identidad de los niños y niñas. Los currículos de Brasil, Chile, Guatemala

y México señalan de manera directa la importancia de las artes y la cultura en la construcción de la identidad, mientras que los de Argentina, Bolivia, Colombia, España, Nicaragua y República Dominicana señalan la cultura, pero no las artes, como uno de los elementos fundamentales para la formación de la identidad (Tabla 3).

Por otro lado, prácticamente ninguno de ellos presenta una visión de identidad abierta a la hibridación cultural; por el contrario, se observa que suele venir más ligada al patrimonio y a la unidad nacional.

En las entrevistas se pudieron extraer algunos testimonios interesantes sobre el tema. Según una entrevista a dos de los autores del currículum en la República Dominicana, en el documento se habla de temas vinculados con la identidad, pero llevarlo a las aulas es considerado polémico: “ahora es un momento candente, porque la iglesia se ha declarado en contra de trabajar la equidad de género en la escuela, dicen que eso va a destruir a la familia, y la sociedad está dividida” (Entrevista personal RD-AB-1/2, 2019). Una de las autoras del currículum colombiano señaló que uno de los grandes propósitos del currículum es desarrollar su propia identidad desde la EA, pero que todavía es un reto en las aulas (Entrevista personal C-AB-1, 2019). Según un profesor universitario de Bolivia, en su país se trabaja mucho la identidad a través de las artes, pero de una manera reiterativa, que repite la tradición y no deja lugar para propuestas propias: “en las escuelas se trabajan las artes para adaptar el individuo a un grupo, pero no se da la posibilidad de hacer creaciones para desarrollar la flexibilidad mental o la creatividad” (Entrevista personal BO-B-1, 2019).

Tabla 4

La repercusión de las artes en la formación de la identidad

País	Ejemplos textuales de la importancia del arte/cultura en la formación de la identidad
Argentina	“Propiciar la conformación de identidad personal y colectiva, promoviendo el reconocimiento de culturas, lenguajes e historias personal, familiar, local, provincial, regional y nacional.” (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de Argentina, 2004, p. 15).
Bolivia	“La concreción curricular regional permite afirmar, consolidar y desarrollar la identidad cultural propia.” (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2012, p. 57).
Brasil	“Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade.” (Ministério da Educação, 2010, p. 26).
Chile	“[A través del Lenguaje Oral y los Lenguajes Artísticos] los párvulos fortalecen sus procesos de pensamiento con categorías y conceptos que circulan en la cultura general, al mismo tiempo que robustecen referentes culturales propios.” (Ministerio de Educación de Chile, 2018, p. 66).
Colombia	“En este sentido, los ambientes pedagógicos deben favorecer el encuentro para promover el intercambio de . . . representaciones del mundo que configuran la identidad individual y colectiva. De modo que los ambientes deben brindar: . . . Oportunidades para aproximarse a las producciones artísticas del grupo y a las que hacen parte del patrimonio cultural universal.” (Mineducación, 2017, pp. 122-123).
España	“Los lenguajes, en cuanto que productos culturales, son instrumentos fundamentales para elaborar la propia identidad cultural y apreciar la de otros grupos sociales.” (Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España, 2006, p. 481). “A través de los lenguajes desarrollan su imaginación y creatividad, aprenden, construyen su identidad personal . . .” (Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España, 2006, p. s/p).
Guatemala	“Es importante fomentar el respeto hacia las diferencias de sexo, etnia, cultura e idioma, en cualquier actividad en las que participan. Este aspecto refleja y responde al carácter diverso de la nación guatemalteca, fortaleciendo y enriqueciendo la identidad personal y la de los Pueblos.” (Ministerio de Educación Guatemala, 2008, p. 25).
Nicaragua	“Se promueve su educación en una dimensión temporal (pasado, presente y futuro) y espacial, que parte de lo cercano e inmediato hasta lo nacional, trascendiendo a una dimensión universal. Esto contribuye a que la niña y el niño formen su identidad, . . .” (Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional de Nicaragua, 2014, p. 7).

(continuará)

(continuación)

País	Ejemplos textuales de la importancia del arte/cultura en la formación de la identidad
México	“Uno de los medios de acercamiento a la cultura es el arte. Cuando tienen oportunidad de apreciar arte del pasado, pueden tener una idea de sus orígenes y de ellos mismos.” (Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos Mexicanos, 2011, p. 81). “Además del conocimiento de las formas de vida en el mundo inmediato, el acercamiento de las niñas y los niños por distintos medios a contextos culturales desconocidos para ellos, contribuye a la conformación de la identidad cultural.” (Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos Mexicanos, 2011, p. 63).
República Dominicana	Son capaces de identificar costumbres y hechos de su comunidad para afirmar su identidad, y a la vez respetar la diversidad cultural. Son un niño o niña que se sienten ciudadano y ciudadana, agentes activos y participativos de la sociedad. No sólo reproductores de cultura, sino creadores de cultura. (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2016, p. 101).

Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos curriculares citados.

Arte como motor de cambio

En este apartado se analiza si la educación artística se presenta en el currículum como un área capaz de desarrollar el pensamiento crítico e incidir en la formación de futuros ciudadanos tolerantes.

En 5 currículums –Brasil, Chile, Guatemala, Nicaragua y Colombia– se puede identificar que aparece esta finalidad en los objetivos generales del arte (Tabla 4), a pesar de que no suele mantenerse en los objetivos más concretos.

En 3 países –Argentina, Bolivia y México– encontramos una clara intencionalidad crítica general, se habla de fomentar el respeto a la diversidad, pero no se establece de manera explícita un vínculo con el área de Educación Artística.

Los currículums de España y República Dominicana incluyen en alguna ocasión el respeto a la diversidad cultural, pero esto no se contempla en la Educación Artística, que tiene un marcado carácter comunicativo.

Según las entrevistas realizadas, la implementación de una EA crítica y reflexiva es un tema todavía pendiente en todos los países. Desde Argentina señalan: “tenemos un campo, separado de la EA, que se llama identidad y convivencia y ahí se plasman las cuestiones de valores, tolerancia, compartir... es significativo que estén separadas” (Entrevista personal A-BC-2, 2019), y una maestra mexicana apunta: “yo creo que el enfoque de la educación artística es cultural: nuestros bailes, nuestra música... con el tema expresivo se está empezando a trabajar, pero con el trabajo en valores todavía no” (Entrevista personal M-C-2, 2019).

Tabla 5

Referencias textuales del arte entendido como motor de cambio hacia una sociedad más justa

País	Ejemplos textuales del vínculo entre EA y el respeto a la diversidad u otros valores
Argentina	– (Se menciona la intencionalidad crítica y el respeto a la diversidad, pero sin vínculo con la EA)
Bolivia	– (Se menciona la intencionalidad crítica y el respeto a la diversidad, pero sin vínculo con la EA)
Brasil	“Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade.” (Ministério da Educação, 2010, p. 26).
Chile	“La participación en producciones artísticas y encuentros interculturales contribuye a apreciar la diversidad en las personas, incorporando el principio de igualdad y no discriminación.” (Ministerio de Educación de Chile, 2018, p. 54).
Colombia	“[Los espacios de educación artística permiten] crear, construir y conectarse con la cultura y su realidad.” (Ministerio de Educación, 2017, p. 45).

(continuará)

(continuación)

País	Ejemplos textuales del vínculo entre EA y el respeto a la diversidad u otros valores
España	— (Se menciona el respeto a la diversidad, pero sin vínculo con la EA)
Guatemala	“Organizar actividades que promuevan el respeto a la diversidad cultural; entre ellas: festivales de danza, artesanías, comidas, dichos, canciones, poesías, etc.” (Ministerio de Educación Guatemala, 2008, p. 117). “La expresión artística propicia . . . y promueve la asimilación de valores.” (Ministerio de Educación Guatemala, 2008, p. 120).
Nicaragua	“La vivencia de las expresiones artísticas desde preescolar fortalece las capacidades básicas en las niñas y los niños, . . . sentido de solidaridad sin distinciones de ninguna índole, . . . la adquisición de principios éticos.” (Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional de Nicaragua, 2014, p. 15).
México	— (Se menciona la intencionalidad crítica y el respeto a la diversidad, pero sin vínculo con la EA)
República Dominicana	— (Se menciona el respeto a la diversidad, pero sin vínculo con la EA)

Fuente: Elaboración propia a partir de los currículos citados.

Conclusiones y discusión

El estudio realizado permite extraer diversas conclusiones que consideramos que pueden revelar nuevos enfoques y líneas de investigación y de intervención socioeducativas.

En primer lugar, se aprecia que en la mayoría de los currículos se contempla la presencia de grupos sociales minoritarios, como por ejemplo la cultura indígena, y se presenta un enfoque general multicultural inclusivo. Destacan las referencias explícitas de la mirada crítica a través de expresiones como: “enfoque intercultural” (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de Argentina, 2004, p. 9), “alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (Ministério da Educação, 2010, p. 26) y a los orígenes locales, como: las *culturas guatemaltecas* (Ministerio de Educación Guatemala, 2008) o a las “formas de expresión artística de la cultura local” (Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional de Nicaragua, 2014, p. 7). A nivel de contraste, se observa cómo el currículum europeo analizado muestra un grado significativamente inferior a la hora de incorporar la diversidad cultural en comparación a los documentos latinoamericanos.

Al enfocar la mirada exclusivamente en la EA se desprende, tanto del análisis de contenido como de las entrevistas, que en la mayoría de los documentos la multiculturalidad no es el enfoque prioritario de la EA, ya que se centra más en cuestiones vinculadas al lenguaje y a la expresión que no en la diversidad. Las expertas entrevistadas recomiendan, de cara al futuro, aumentar la conexión entre la perspectiva multicultural y la EA y así potenciar la capacidad de esta área para trabajar los valores de empatía y democracia. Estos resultados coinciden con estudios sobre las artes en los currículos iberoamericanos realizados en el ciclo de Educación Primaria, que apuntan que la mayoría de currículos genera un vínculo con la interpretación crítica y la inclusión social, aunque a pesar de ello los docentes contactados consideran que no es el objetivo principal (Giráldez & Palacios, 2014).

En segundo lugar, todavía se identifica un cierto sesgo al englobar las producciones indígenas solamente en el área “social”, en lugar de en la categoría “artística”. Se ha observado cómo no aparece en ninguna ocasión la expresión “arte indígena” (Tabla 2), a diferencia de las investigaciones contemporáneas (Inocian et al., 2019; Pitman, 2019) en las que recalcan que, por ejemplo, la pintura corporal o los tejidos con fibra de coco son *objetos artísticos y estéticos* que representan la propia historia de la comunidad (Araújo & Silva, 2021). Esta concepción parece ser común en los currículos internacionales, tal y como lo muestra el estudio mundial de Bamford (2009) que

recoge que en la educación artística de casi todos los países incluyen la música, la pintura y el dibujo; mientras que la danza, el teatro y la escultura se encuentran en un 70% de los países; las artes en nuevos medios digitales en un 50% de los países, y las artes ligadas a las culturas y tradiciones solamente de manera puntual, citando como ejemplo Afganistán y las Islas Fiji.

En relación a la identidad se valora la importancia que se le atribuye a la cultura en la formación de la identidad en la mayoría de los currículos, y las expertas entrevistadas valoran la existencia de experiencias que la conecten con la EA, pero también consideran que es necesario aumentar este vínculo. Las artes representan un campo con mucho potencial para formar una identidad cultural positiva y generar experiencias enriquecedoras para mejorar la comprensión y empatía (Kolesnik et al., 2018; Stevens & Lockney, 2017), una perspectiva que se podría aumentar en la mayoría de currículos analizados. También se apunta la necesidad de mostrar un concepto de identidad más abierto en donde se valoren los procesos de hibridación cultural y una convivencia horizontal (Candau, 2016; Cardoso & Candau, 2018). Por tanto, a tenor de los resultados se propone potenciar el trabajo en valores en la EA de los currículos futuros.

Una de conclusiones con mayor consenso en las entrevistas realizadas es la diferencia entre lo declarado y lo que se realiza en las aulas. Muchas de las maestras recalcan que es muy beneficioso que el enfoque multicultural se incorpore en los currículos, pero que todavía no se ha conseguido que se implemente de manera efectiva. Todo ello coincide con los resultados de las investigaciones sobre el tema en otras zonas geográficas (Bautista et al., 2018; Leung, 2018; Smith et al., 2018), que señalan la necesidad de mejorar la formación inicial y continua para dar respuesta a este problema. Entrevistadas de los tres perfiles enfatizan esta idea y consideran fundamental potenciar la formación inicial para llegar a una educación artística e infantil de calidad, con una visión plural que dé cabida a la diversidad cultural. Esta conclusión se conecta con el currículum de Aotearoa (Nueva Zelanda), internacionalmente reconocido por su enfoque multicultural (Craw, 2015; Olsen & Andreassen, 2017), cuyos estudios señalan que, para que los profesionales desarrollen en las aulas las prácticas artísticas críticas recogidas en el currículum, es fundamental robustecer la formación de maestros y maestras (Terreni, 2016).

Limitaciones y líneas de futuro

El trabajo aquí presentado adolece de ciertas limitaciones relacionadas con diversos aspectos que, de hecho, ya se han ido refiriendo a lo largo del artículo para que el lector pudiera conocer el marco en el que se encajaba el estudio en todo momento.

El primero de ellos tiene relación, precisamente, con el sesgo cultural proveniente de la toma de decisiones a la hora de analizar los diversos países, ya que, aunque se hayan tomado medidas para eliminar cualquier tipo de prejuicios y se haya procedido a una revisión crítica de la selección de datos, es inevitable que permanezcan ciertas limitaciones culturales.

Otro aspecto limitante a destacar se vincula con las diversas problemáticas y riquezas de los propios currículos analizados ateniendo a su proceso de elaboración. Cabe tener en cuenta que dicho proceso siempre sigue (y persigue) una trayectoria y una situación educativa concretas, y que se incluyen y entremezclan determinadas condiciones sociales, económicas, políticas y filosóficas que quedan fuera del alcance del equipo investigador que presenta este trabajo. Con el fin de mitigar esta dificultad, debe mencionarse que se procedió a localizar y contactar un grupo de colaboradoras locales de todos los países. Ello permitió aproximarse a tal complejidad y obtener una perspectiva interna más coherente con la realidad analizada.

Una tercera limitación se relaciona con el análisis de contenido realizado, ya que tradicionalmente este tipo de técnica de investigación no ha quedado exenta de críticas por ser

sensible de contener cierto nivel de subjetividad. Sin embargo, en nuestro trabajo, y persiguiendo reforzar la fiabilidad del estudio (Lindgren et al., 2020), se ha abordado el análisis de contenido mediante un minucioso y sistematizado proceso descriptivo (descontextualización) a la vez que interpretativo (recontextualización) en la selección, condensación y codificación de las unidades de significado y para la creación de las categorías y subcategorías derivadas de la literatura.

Por último, la falta de estudios previos sobre el arte en los currículos de educación infantil latinoamericanos puede representar una limitación a la hora de contrastar los resultados obtenidos; sin embargo, consideramos que sobre todo también supone un reto a la vez que una oportunidad para aportar y enriquecer la literatura científica con un nuevo *corpus* teórico a partir de la brecha detectada.

Alguna de las futuras líneas de investigación derivadas del estudio podría ser comprobar la aplicación práctica del currículo y de la perspectiva multicultural en las aulas de Educación Infantil. Se plantea la posibilidad de realizar una exploración sistemática de experiencias que aborden la multiculturalidad a través del arte específicamente en el ciclo de 0-6 años.

Otra línea estaría relacionada con la concepción de la multiculturalidad en la formación inicial de maestras y maestros, observando las concepciones previas del estudiantado. Dadas las conclusiones que señalan la importancia de robustecer la formación en relación a la diversidad, y en la línea de otros trabajos en diferentes ciclos educativos (Arsal, 2019; Moradi-Sirchi & Afzaltousi, 2020; Solehuddin & Budiman, 2019), se considera esencial establecer nuevos estudios centrados, por una parte, en conocer los niveles de competencia intercultural de los futuros docentes y, por otra, en constatar si se produce una evolución significativa a lo largo de su proceso formativo, tanto en sus concepciones como en sus competencias docentes, y si en éste se incluye la perspectiva intercultural.

Referencias

- Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión. <https://epistemologiaum.files.wordpress.com/2013/09/althusser.pdf>
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- Araújo, G. C de, & Silva, T. F. da. (2021). Apinayé art: A case study in a Brazilian indigenous school. *Cogent Education*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1869365>
- Arsal, Z. (2019). Critical multicultural education and preservice teachers' multicultural attitudes. *Journal for Multicultural Education*, 13(1), 106-118. <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/jme-10-2017-0059>
- Bae, J. H. (2016). A study on the creative art curriculum for young children through virtual intercultural exchange. *2016 International Conference on Platform Technology and Service, PlatCon 2016 – Proceedings, 0-3*. <https://doi.org/10.1109/PlatCon.2016.7456780>
- Bae, J. H., & Jeong, K.-O. (2017). A study on the internet-based intercultural exchange program to develop creative art curriculum for young children. *Advanced Science Letters*, 23(10), 9758-9762. <https://doi.org/10.1166/asl.2017.9792>
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuau!: el papel de las artes en la educación*. Octaedro.
- Barbosa, A. M. (2021). Educación artística en Brasil: creatividad colectiva. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, (5), 11-26. <https://doi.org/10.12795/communiars.2021.i05.01>
- Barkan, M. (1966). Curriculum problems in art education. In E. L. Mattil (P. Dir.), *A seminar in art education for research and curriculum development* [Cooperative Research Project no. V-002] (pp. 240-255). The Pennsylvania State University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED010000.pdf>
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.

- Bautista, A., Moreno-Núñez, A., Bull, R., Amsah, F., & Koh, S.-F. (2018). Arts-related pedagogies in preschool education: An Asian perspective. *Early Childhood Research Quarterly*, 45(4), 277-288.
- Becerra, Y. (2014). Arte, educación y primera infancia: Sentidos y experiencias Arte y educación en la primera infancia museo Artequin. In P. Sarlé, E. Ivaldi, & L. Hernández (Eds.), *Arte, educación y primera infancia: Sentidos y experiencias* (pp. 177-186). Organización de Estados Iberoamericanos – OEI. <http://www.infoartes.pe/wp-content/uploads/2014/12/LibroMetasInfantil.pdf>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2001). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bueno Aguilar, J. J. (2002). La extraña ambigüedad de la educación multicultural. *Kikiriki: Cooperación Educativa*, (65), 23-33. <http://hdl.handle.net/11162/11732>
- Candau, V. M. F. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distinciones, concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 333-342. <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf>
- Candau, V. M. F. (2016). Cotidiano escolar e prácticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, 46(161), 802-820. <https://doi.org/10.1590/198053143455>
- Canen, A. (2000). Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: Tensões e implicações curriculares. *Cadernos de Pesquisa*, (111), 135-149. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742000000300007>
- Cardoso, W., Jr., & Candau, V. M. F. (2018). Interculturalidade e ensino de artes visuais do Colégio Pedro II. *Educação (UFES)*, 43(4), 721. <https://doi.org/10.5902/1984644432894>
- Chalmers, F. G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Paidós.
- 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. <http://dx.doi.org/10.4225/03/5820fac7f25de>
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: Metodologia e tecnica. Vol. 3. Le tecniche qualitative*. Il Mulino.
- Craw, J. (2015). Making art matter-ings: Engaging (with) art in early childhood education, in Aotearoa New Zealand. *Journal of Pedagogy*, 6(2), 133-153. <https://doi.org/10.1515/jped-2015-0018>
- Daniel, V. A. H., Stuhr, P. L., & Ballengee-Morris, C. (2006). Suggestions for integrating the arts into curriculum. *Art Education*, 59(1), 6-11.
- Efland, A., Freedman, K., & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- Farinon, M. J. (2018). Ética, justiça e educação sob o enfoque da alteridade. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 204-224. <https://doi.org/10.1590/198053144687>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gibson, M. A. (1984). Approaches to multicultural education in United States: Some concepts and assumptions. *Anthropology & Education Quarterly*, 15(1), 94-120. <http://dx.doi.org/10.1525/aeq.1984.15.1.05x1476t>
- Giráldez, A., & Palacios, A. (2014). *Educación artística en Iberoamérica: Educación primaria*. Organización de Estados Iberoamericanos - OEI.
- Giroux, H. A. (2003). *La inocencia robada: Juventud, multinacionales y política cultural*. Morata.
- Gisbert, F., & Cantarino, I. (2015). Estimaciones de la población rural y urbana a nivel municipal. *Estadística Española*, 57(186), 5-28.
- Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional de Nicaragua. (2014). *Marco curricular de Educación Inicial (Preescolar)*.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Cátedra.

- Inocian, R. B., Cuestas, N. J. P., Carin, J. K. L., & Canoy, J. D. E. (2019). Unveiling the indigenous art and craft of bakat and its economic significations. *Journal of Cultural Heritage Management and Sustainable Development*, 9(4), 445-467. <https://www.ingentaconnect.com/content/mcb/jchmsd/2019/00000009/00000004/art00001>
- Instituto Nacional de Estadística de España. (2018). *Encuesta de condiciones de vida*. <http://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=1927&capsel=1923>
- Juárez-Bolaños, D., & Rodríguez-Solera, C. R. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), 1-14. <https://doi.org/10.7764/pel.53.2.2016.8>
- Kibiswa, N. K. (2019). Directed Qualitative Content Analysis (DQICA): A tool for conflict analysis. *Qualitative Report*, 24(8), 2059-2079.
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Octaedro.
- Kolesnik, M. A., Libakova, N. M., & Sertakova, E. A. E. (2018). Art education as a way of preserving the traditional ethnocultural identity of indigenous minority peoples from the North, Siberia and the Far East. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 8(4), 233-247. <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1804.15>
- Leung, S. (2018). An exploratory study of early visual arts education in Two Hong Kong kindergartens. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(4), 392-403. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1498414>
- Lindgren, B. M., Lundman, B., & Graneheim, U. H. (2020). Abstraction and interpretation during the qualitative content analysis process. *International Journal of Nursing Studies*, (108), Article e103632. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2020.103632>
- Liotard, J.-F. (1998). *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*. Cátedra.
- Mason, R. M., Gearon, L., & Valkanova, Y. (2006). *Art and design. A systematic review of the contribution of art education to cultural learning in learners aged 5-16* (Número Report 1405T). EPPI-Centre, Institute of Education. http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/Art_rv2_Tech_Report.pdf?ver=2006-08-15-161036-610
- McLaren, P. (2003). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundation of education*. Allyn & Bacon.
- Ministério da Educação. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf
- Ministerio de Educación. (2017). *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de Argentina. (2004). *NAP - Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Nivel Inicial*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000978.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Gobierno de Chile. https://parvularia.mineduc.cl/bases-curriculares/bases_curriculares_ed_parvularia_2018-2/
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016). *Diseño Curricular Nivel Inicial*. <https://www.ministeriodeeducacion.gov.do/docs/direccion-general-de-curriculo/raHf-nivel-inicial-diseno-curricular-actualizado-webpdf.pdf>
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. (2012). *El nuevo currículo del Sistema Educativo Plurinacional*. Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. <https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgea/5.-Curriculo-Base-del-SEP-diciembre-de-2012.pdf>
- Ministerio de Educación Guatemala. (2008). *Currículum Nacional Base Nivel Preprimario*. https://www.mineduc.gob.gt/DIGECUR/documents/CNB/CNB_TODOS_LOS_NIVELES/1-PDF_CNB_PREPRIMARIA/CNB%20Preprimaria/2.%20CNB_%20Nivel%20Preprimario_.pdf

- Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España. (2006). Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (pp. 474-482). *Boletín Oficial del Estado*, 4. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-185>
- Moradi-Sirchi, F., & Afzaltousi, E. S. (2020). Explanation of the visual arts teacher competencies based on multicultural education. *Theoretical Principles of Visual Arts*, 4(2), 166-182. <https://doi.org/10.22051/JTPVA.2020.27569.1111>
- Oliver Barceló, M. (2014). Educación y desigualdad en los bateyes de la República Dominicana. *Educar*, 50(2), 403-425. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/287061>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s40841-017-0085-0>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). Indicator C2. What proportion of national wealth is spent on educational institutions? In Education at a Glance 2018. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018/indicator-c2-what-proportion-of-national-wealth-is-spent-on-educational-institutions_eag-2018-22-en
- Pitman, T. (2019). Earthing electronic art: An ecocritical review of the exhibition AEI: Arte Eletrônica Indígena, Museum of Modern Art, Salvador. Bahia, Brazil, 2 Aug-2 Sept 2018. *ACM International Conference Proceeding Series*. <https://doi.org/10.1145/3359852.3359915>
- Reduca. (s.d.). *Informes e infografías del Observatorio de la Red Latinoamericana para la Educación*. <https://reduca-al.net/observatorio>
- Reduca. (2010). *Observatorio de la Red Latinoamericana para la educación*. <https://reduca-al.net/observatorio>
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos Mexicanos. (2011). *Programa de Estudio 2011 – Educación Básica Preescolar*.
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de Identidad: Una introducción a las teorías del currículo*. Autêntica Editorial.
- Smith, J., Pohio, L., & Hoeberigs, R. (2018). Cross-sector perspectives: how teachers are responding to the ethnic and cultural diversity of young people in New Zealand through visual arts Zealand through visual arts. *Multicultural Education Review*, 10(2), 139-159. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2018.1460895>
- Soares, A. P., & Noronha, T. (2014). Educación de niños y niñas de 0 a 5 años en Brasil: Retos para la política y práctica de la educación infantil en el medio rural. *Tabanque Revista Pedagógica*, (27), 65-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5084326>
- Solehuddin, M., & Budiman, N. (2019). Multicultural competence of prospective preschool teachers in predominantly muslim country. *Cakrawala Pendidikan*, 38(3), 438-451. <https://doi.org/10.21831/cp.v38i3.25033>
- Stevens, D., & Lockney, K. (2017). *Students, places and identities in English and the arts: Creative spaces in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315528014>
- Tatarkiewicz, W. (2006). *Historia de seis ideas: Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Tecnos/Alianza.
- Terreni, L. (2016). Visual arts education for young children in Aotearoa New Zealand. *Journal of Childhood Studies*, 41(4), 50-59. <https://doi.org/10.18357/jcs.v41i4.16718>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). *Porcentaje del PIB dedicado a la Educación Inicial*. Instituto de Estadística de la Unesco. <http://uis.unesco.org/>
- Vallès Villanueva, J. (2005). *Competencia multicultural en educación artística: Contexto y perspectivas de futuro en la formación de las maestras y los maestros*. Universitat de Girona.

Nota sobre la autoría

Mar Oliver-Barceló: conceptualización, recogida y análisis de datos, redacción y edición;
Maria Ferrer-Ribot: discusión, conclusiones, líneas de futuro y revisión final del artículo;
Mercè Morey-López: marco teórico, redacción, revisión y edición.

Disponibilidad de datos

Los datos subyacentes al texto de la investigación se informan en el artículo y los currículums de cada país utilizados para el análisis de contenido son documentos públicos. Los datos referentes a las entrevistas realizadas están protegidos por principios éticos, ya que se informó de que las entrevistas serían tratadas bajo un procedimiento de absoluta confidencialidad y anonimato.

Cómo citar este artículo

Oliver-Barceló, M., Ferrer-Ribot, M., & Morey-López, M. (2022). Multiculturalidad y educación artística en el currículum de educación infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 52, Artículo e08865. <https://doi.org/10.1590/198053148865>