



## Reflexiones en torno al lugar de las artes en la Educación Infantil

**Andrea Giráldez Hayes**

*Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia*  
*agiralde@mpc.uva.es*

**Sumario:** 1. La teoría de las inteligencias múltiples. 2. Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi. 3. La formación del profesorado de Infantil y la colaboración con artistas e instituciones. 4. A modo de conclusión.

### Resumen

A lo largo del siglo XX numerosos pedagogos se han interesado por la función de las artes en la Educación Infantil y han venido defendiendo tesis centradas en sus valores para la formación integral del alumnado. Consecuentemente, la educación artística ha entrado a formar parte de los currículos de la etapa. No obstante, a pesar de esta presencia asegurada por la ley, seguimos aún condicionados por la creencia de que la base de un buen currículum descansa de manera exclusiva en las llamadas “áreas instrumentales”, de modo que la educación artística no llega a ocupar un lugar adecuado en los procesos educativos. Esto nos lleva a reflexionar, apoyándonos en la teoría y en un ejemplo de buenas prácticas, sobre la función de las artes en la Educación Infantil y la importancia de modificar algunos enfoques en la formación inicial y permanente del profesorado.

**Palabras clave:** Educación Infantil; competencia cultural y artística; formación inicial del profesorado; educación artística.

### Abstract

Over the twentieth century several pedagogues have been interested in the role of arts in Infant Education and have defended thesis focused on their value for the comprehensive training of students. Consequently, art education has become a part of the stage curriculums. Nonetheless, in spite of this presence guaranteed by law, we are still conditioned to believe that a good curriculum bases exclusively on the so-called “instrumental areas”, in such a way that art education does not reach its appropriate place in educational processes. This leads us to ponder, basing on the theory and on an example of good practice, on the role of arts in Infant Education and the importance of modifying some approaches in the initial and continuing training of teachers.

**Keywords:** Infant Education; cultural and artistic competence; initial training of teachers; art education.

Inspirados en la tesis platónica de que “el arte es la base de la educación”, a lo largo del siglo XX numerosos pedagogos se han interesado por la función de las artes en la Educación Infantil y han venido defendiendo tesis centradas en sus valores para la formación integral del individuo. Paralelamente, los sistemas educativos de los distintos países han ido haciendo mención de las artes en sus currículos y, más tardíamente, incorporando la educación artística como un área que, teóricamente, tiene un valor equivalente al de otras áreas del currículo<sup>1</sup>. Decimos “teóricamente” porque en gran parte de la literatura que trata de la educación en la primera infancia las referencias a la lectura, la escritura o las matemáticas son constantes, mientras que las menciones al arte son bastante menos frecuentes. Los debates acerca de la calidad de la educación parecen poner énfasis en aquellos ámbitos que se consideran imprescindibles para adecuar la preparación de los niños y niñas de hoy a las que se supone serán las demandas sociales y laborales del mañana. En efecto, estamos condicionados por la creencia de que la base de un buen currículum descansa de manera exclusiva en las llamadas “áreas instrumentales”. Esta creencia se traslada desde las políticas educativas al profesorado y, desde allí, a padres y público en general que, en su conjunto, parecen considerar que aunque las artes son algo “agradable”, no son componentes esenciales de la educación. De hecho, a pesar del mayor reconocimiento por parte de organismos internacionales del que ha sido objeto la educación artística en los últimos años (véanse, entre otros, los siguientes informes: UNESCO, 1999 y 2006; AER, 2004; ECAE, 2008) “la comprensión de la importancia del arte en la escuela no es todavía suficiente. En ciertos medios, cuando se insiste en la necesidad de la formación artística, se requiere de argumentación y de justificación, a diferencia de otros conocimientos que se han legitimado. Nadie duda de la importancia de las matemáticas, pero las opiniones se dividen cuando se refieren a la formación visual, auditiva, cinestésica, dramática o narrativa” (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009, 11).

*Las artes posibilitan otras formas de conocimiento y expresión que pueden ser más accesibles a los niños pequeños que las “áreas instrumentales” que, sin embargo, condicionan el currículum.*

Esta falta de acuerdos deriva, en gran medida, de la creencia más o menos generalizada de que a diferencia de la lengua o las matemáticas, “las artes tienen muy poco que ver con las formas complejas de pensamiento. Se consideran [...] más emocionales que mentales; se tienen por actividades que se hacen con las manos, no con la cabeza; se dice que son más imaginarias que prácticas o útiles, que están más relacionadas con el juego que con el trabajo” (Eisner, 2004, 57). Sin embargo, como ha quedado demostrado, al igual que otras áreas de aprendizaje, el trabajo artístico contribuye al desarrollo cognitivo. Aún reconociendo la importancia capital del lenguaje verbal, debemos recordar que “las artes son y han sido siempre fundamentales para el desarrollo de la mente” (Swanwick, 1991, 57) y que posibilitan otras formas de conocimiento y expresión que pueden ser más accesibles a los niños pequeños.

<sup>1</sup> En el currículo de Educación Infantil (véase REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil), la educación artística forma parte de un área más amplia, denominada *Lenguajes: Comunicación y Representación*, que incluye el lenguaje verbal, el lenguaje artístico, el lenguaje corporal, el lenguaje audiovisual y de las tecnologías de la información y la comunicación.

El énfasis puesto en el lenguaje verbal, en detrimento de otras formas de expresión y comunicación, se constata más en algunas programaciones y prácticas educativas que en el propio currículo. De hecho, el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas de Infantil (2006, 476) señala que

“El lenguaje verbal cobra especial importancia ya que es en este ciclo en el que se inicia la adquisición de la lengua al proporcionar contextos variados que permiten ampliar el marco familiar y desarrollar las capacidades comunicativas de niñas y niños. Pero no se debe olvidar que intervienen también otro tipo de lenguajes, como son el corporal, el artístico (tanto plástico como musical), el audiovisual y el matemático, y que en su conjunto son básicos para enriquecer las posibilidades de expresión y contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa”.

En este sentido, lo que venimos comentando no se refiere tanto a lo establecido por la ley, como a la interpretación que de la misma se hace en algunos centros educativos y colectivos de profesores y profesoras que, muy probablemente, no han llegado a comprender la función de los distintos lenguajes en la formación de los más pequeños. Aunque es difícil determinar las causas por las cuales estos profesores no llegan a valorar las funciones del arte en la escuela (y, consecuentemente, a poner en práctica proyectos educativos que las integren), consideramos que hay al menos dos razones importantes: un cierto desconocimiento de las bases teóricas y de experiencias significativas que sustenten un enfoque integrador y determinadas carencias en su formación inicial y permanente. Aunque cada una de estas variables daría lugar a un artículo completo, en esta ocasión intentaremos abordarlas conjuntamente, haciendo referencia a una de las teorías más citadas en relación al tema que nos ocupa, a una de las experiencias que consideramos ejemplar y a ciertas ideas en torno a la formación inicial y permanente del profesorado de Infantil y a las posibilidades que se abren mediante la colaboración entre profesores, artistas e instituciones.

### **La teoría de las inteligencias múltiples**

La recurrentemente citada teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1987, 1989) tuvo desde sus orígenes una importancia fundamental a la hora de expandir nuestra visión de las formas no verbales de conocimiento. Tras formular su teoría, Gardner (1993) estudió el desarrollo de los niños y las niñas en relación a siete dominios de la inteligencia (musical, lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, interpersonal e intrapersonal)<sup>2</sup> que permitieron ampliar y diversificar las nociones tradicionales de inteligencia basadas en dos supuestos fundamentales: que la cognición humana es unitaria y que es posible describir a los individuos como poseedores de una inteligencia única y cuantificable. Los resultados de sus estudios sugieren que si bien la mayoría de los niños y las niñas cuentan con todas las inteligencias (aunque

---

<sup>2</sup> Otras inteligencias han sido sugeridas o exploradas posteriormente por Gardner y sus colegas; entre ellas, la naturalista y la moral.

en diversos grados), pueden mostrar estilos cognitivos específicos. Así, por ejemplo, mientras que algunos niños interactúan con el entorno fundamentalmente a través del lenguaje verbal, otros lo hacen mayormente a través de lo visual, del espacio o de las relaciones sociales.

*Cuando los programas se limitan al dominio de las inteligencias lingüística y matemática muchos niños dejan de recibir un adecuado reconocimiento por sus esfuerzos.*

Muchos docentes de Educación Infantil han podido confirmar los hallazgos de Gardner con su propia experiencia, observando cómo algunos niños evitan determinados tipos de actividades (por ejemplo bailar, realizar juegos motores o contar historias) y prefieren dedicar una mayor proporción de tiempo a otras (por ejemplo, pintar, construir con bloques o crear música). Del mismo modo, aún participando en todas las actividades que se les proponen, ciertos niños destacan en algunas de ellas y parecen tener mayores dificultades en otras. Por ello, cuando los programas de enseñanza se limitan de forma casi exclusiva al dominio de las inteligencias lingüística y matemática, minimizando la presencia de otras formas de conocimiento, muchos niños dejan de recibir un adecuado reconocimiento por sus esfuerzos y su interés por participar en las actividades propuestas en el aula disminuye.

Aunque desde otra perspectiva, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner guarda cierta analogía con algunos de los supuestos teóricos de la pedagogía de Loris Malaguzzi y el modelo educativo de la escuela italiana de Reggio Emilia.

### **Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi**

“El niño está hecho de cien. El niño tiene cien lenguajes, cien manos, cien pensamientos, cien formas de pensar, de jugar y de hablar, cien siempre cien formas de escuchar, de sorprenderse, de amar, cien alegrías para cantar y entender, cien mundos que descubrir, cien mundos que inventar, cien mundos que soñar. El niño tiene cien lenguajes, (y además de cien cien cien), pero le roban noventa y nueve. La escuela y la cultura le separan la cabeza del cuerpo. Le dicen: que piense sin manos, que actúe sin cabeza, que escuche y no hable, que entienda sin alegría.

Loris Malaguzzi (Fragmento)

El enfoque educativo de la escuela italiana de Reggio Emilia, y de modo particular la propuesta pedagógica de Loris Malaguzzi, también sugiere la importancia de tomar en consideración las distintas inteligencias que interactúan y se combinan en cada individuo<sup>3</sup> y los muy diversos lenguajes a través de los cuales pueden expresarse los niños. En las notas al programa asociadas a la exposición titulada *Los 100 lenguajes de la infancia*, Malaguzzi (2005) reconoce expresamente que las personas,

---

<sup>3</sup> Aunque la propuesta de Malaguzzi es muy cercana a la teoría de Gardner, el primero habla de una única inteligencia que, a su vez, puede contener inteligencias particulares: “hay una inteligencia de carácter general sin la cual no puede existir ningún otro tipo de inteligencia [...] la inteligencia es única y en esta inteligencia única pueden encontrarse inteligencias particulares” (Malaguzzi, 1991, citado por Ortíz Ocaña, A., 2008, 56).

y muy particularmente los niños, tienen el privilegio de expresarse a través de una amplia variedad de lenguajes que deberían tener cabida en la escuela y, a su vez, interrelacionarse e integrarse enriqueciéndose mutuamente. Es importante poner énfasis aquí en las ideas de interrelación e integración, puesto que es justamente esto lo que suele faltar en algunas aulas de infantil cuando, por ejemplo, se destina un tiempo de la clase a pintar, otro a cantar, otro a bailar, otro a observar, otro a leer, y así sucesivamente, sin tener en cuenta que el niño percibe la realidad y se expresa globalmente, sin separar lo que la escuela intenta trabajar de forma aislada. Hoyuelo pone un buen ejemplo de lo que estamos comentando al afirmar que “cuando un niño dibuja, no solamente está haciendo plástica, tal vez está punteando y, además de dejar huellas, está produciendo un sonido rítmico. Tal vez está dibujando una figura humana, y tiene una experiencia con relación a la identidad del ser humano; otras veces, cuando un niño dibuja está intentando ‘poner dentro de algo cinco cosas’ y, por lo tanto, desarrolla una experiencia matemática, espacial, topológica. Y también, cuando los niños dibujan, adoptan distintas posturas corporales para hacerlo, por lo tanto hay un componente motriz. El dibujo entonces no sólo es expresión plástica, sino una expresión en su máxima significatividad, donde se articulan los 100 lenguajes sin la separación que los adultos queremos ver en disciplinas diferenciadas” (Red Solare, s.f.).

*Malaguzzi reconoce que los niños tienen el privilegio de expresarse a través de una amplia variedad de lenguajes que deberían tener cabida en la escuela.*

La integración es, entonces, otra de las lecciones que podríamos aprender de Reggio Emilia. Allí, las artes no son enseñadas como ámbitos específicos, sino que quedan integradas en proyectos diseñados en torno a la resolución de problemas. Para conseguir esta integración es necesario, como se ha hecho en Reggio Emilia, adoptar un enfoque metodológico que posibilite el desarrollo del niño a través de la expresión simbólica, estimulándole a explorar su entorno y a utilizar los cien lenguajes a los que se refiere Malaguzzi (movimiento, dibujo, pintura, collage, construcción, escultura, sonidos, música, palabras, dramatización, teatro de sombras, títeres, expresión corporal, danza, etc.) teniendo en cuenta que esta inmensa variedad de lenguajes trasciende lo que suele enseñarse en nuestras escuelas en los momentos dedicados a la plástica y la música, e invita a realizar propuestas mucho más amplias e integradoras.

Estas propuestas, que se organizan a modo de proyectos, posibilitan la investigación de temas seleccionados por los niños y las niñas. Los alumnos no tienen un límite estricto de tiempo para cambiar de actividad, sino que se respeta su ritmo, se les anima cuando quieren repetir o revisar una experiencia y se les ayuda a tomar sus propias decisiones en compañía de las otras personas (niños y adultos) que intervienen. A diferencia de lo que suele suceder en algunas de las clases de plástica o música en nuestras escuelas infantiles, en estos proyectos no sólo interesa el producto sino también, y muy especialmente, el proceso. Por ello, se documentan los distintos momentos de la evolución del aprendizaje utilizando cámaras fotográficas y de vídeo, cuadernos de observación o registros de los comentarios de los niños. Algunos de estos documentos serán exhibidos posteriormente en paneles o paredes, dejando una constancia del trabajo de niños y educadores que permitirá que los padres y las madres conozcan el trabajo realizado por sus hijos y se

involucren también en su aprendizaje, que los educadores comprendan mejor los procesos y que los niños y las niñas sientan que sus esfuerzos son tomados en cuenta.

Estas prácticas contrastan con las programaciones tradicionales basadas en actividades diseñadas a partir de una serie de objetivos didácticos preestablecidos. En este tipo de programaciones, los educadores usan un filtro extremadamente selectivo a través del cual deciden qué es lo que puede interesar a los niños y las niñas y dejan de dar respuesta a sus verdaderos intereses. Al mismo tiempo, como fijan su atención en el producto, y no en el proceso, juzgan las realizaciones de los niños como correctas o incorrectas, sin darles la oportunidad de continuar esforzándose hasta que sean ellos mismos quienes estén conformes con los resultados. Cuando se trabaja por proyectos, al no tener que ajustarse a sesiones en las que todas las actividades están previstas de antemano, los niños no están obligados a recibir la misma instrucción al mismo tiempo y, consecuentemente, no deben realizar las mismas producciones artísticas (por ejemplo, el pisapapeles del día del padre, las decoraciones o los villancicos navideños, las maracas construidas con envases de yogurt), algo que resulta bastante limitante y descorazonador en las aulas.

Otra diferencia importante entre la organización de las escuelas de Reggio Emilia y la de nuestras escuelas está vinculada con el profesorado, lo que nos lleva al último tema de nuestro artículo. Mientras que las primeras cuentan con la figura del “atelierista” o maestro de arte<sup>4</sup>, que trabaja conjuntamente con los tutores, en nuestras escuelas no se contempla la figura de ningún especialista y, por tanto, toda la responsabilidad recae en el maestro de aula.

### **La formación del profesorado de Infantil y la colaboración con artistas e instituciones**

¿Quién debe hacerse cargo de las artes en la escuela? ¿Están, o se sienten, los profesores de infantil suficientemente preparados para potenciar en los niños y las niñas el desarrollo de los “cien lenguajes” a los que hemos hecho referencia en el apartado anterior?

En principio, tal como lo establece la ley, los maestros y maestras de infantil son quienes deben impartir todas las áreas del currículo y, por tanto, la educación artística queda a su cargo. Aunque esta pueda ser una opción válida, el problema se presenta cuando, a pesar

---

<sup>4</sup> El “atelierista” o maestro de arte es un artista o profesional con formación específica en artes visuales que participa en el aula colaborando con el trabajo de los niños y con el resto del profesorado en la elaboración de la programación, ayudándole también en el proceso de documentación. El rol del “atelierista” es específico en las escuelas de Reggio Emilia, y no está extendido a otras escuelas de Italia. Al mismo tiempo, cada escuela cuenta con un *atelier* o taller de arte, que es un espacio en el que se dispone de una amplia variedad de materiales creativos y en el que se enseña a los niños y las niñas diversas técnicas utilizando distintos medios. Malaguzzi (Edwards et al., 1998, 74) describe un *atelier* como un “espacio rico en materiales, recursos y personas con competencias profesionales”.

de lo establecido legalmente, algunos profesores relegan las artes a un papel secundario y casi testimonial. En muchos casos esto se debe a una marcada falta de confianza en las propias posibilidades para hacer frente a este cometido, que se hace incluso más evidente cuando hablamos de la música<sup>5</sup>. Esto se debe, en parte, a que a diferencia de lo que sucede con otras áreas de aprendizaje, la mayoría del profesorado de infantil no ha tenido una experiencia artística y creativa en su infancia y, por tanto, no guarda en su memoria imágenes o modelos que puedan servir como referentes. (En este sentido, recordemos que más allá del área de Expresión Dinámica, impartida de forma desigual en los distintos centros educativos, no fue hasta la década de 1990, con la promulgación de la LOGSE, cuando los centros de Primaria y Secundaria comenzaron a impartir de forma sistemática el área de Educación Artística en Primaria y las de Música y Educación Plástica y Visual en la ESO). Más allá de estas vivencias, que indefectiblemente forman parte del imaginario de cada docente, la formación inicial del profesorado también se ha limitado, y en muchos casos sigue limitándose, a unas pocas horas de plástica y música impartidas en las Escuelas de Magisterio o Facultades de Educación con criterios no siempre adecuados, que se centran en la cualificación a base de técnicas y rudimentos básicos de cada uno de estos ámbitos artísticos, sin establecer conexiones entre ambos y sin proporcionar unas bases teóricas y metodológicas adecuadas. Salvo excepciones, los maestros y maestras que se disponen a integrar los distintos lenguajes artísticos en el aula se encuentran, entonces, con una gran desorientación a la hora de acometer la tarea.

*La formación inicial y continua tendría que contemplar la posibilidad de que los docentes pudiesen conocer los distintos lenguajes artísticos.*

Aunque la solución a esta problemática no es sencilla, de momento deberíamos reconocer que la formación inicial y continua tendría que contemplar la posibilidad de que los docentes pudiesen conocer, desde su propia experiencia adulta, los distintos lenguajes artísticos, participando de forma directa en experiencias ricas y significativas, al tiempo que actualizan su bagaje cultural y forman sus propios criterios estéticos, como espectadores de diferentes producciones y manifestaciones artísticas, que más adelante seleccionarán para acercarlas a los niños. Los programas de formación deberían ser revisados desde esta óptica, rescatando aquello que pueda haber sido útil en el pasado e introduciendo nuevos elementos que promuevan el cambio.

Al mismo tiempo, y de forma paralela a la revisión y mejora de los planes de formación inicial y continua, sería importante buscar otras soluciones que pasan básicamente por la participación en proyectos colaborativos que implican a artistas locales, instituciones culturales, padres y profesores en el proceso educativo. “Se trata de proyectos que permiten enriquecer los procesos de educación cultural y artística tanto dentro como fuera de la escuela y en los que se reconoce que mediante colaboraciones destinadas a vincular los esfuerzos que se realizan en la escuela y fuera de los centros escolares, las artes pueden llegar a convertirse en una parte dinámica y esencial en la vida del alumnado.” (Giráldez, 2007, 98).

<sup>5</sup> Comparativamente, los docentes se sienten más capacitados para hacer frente a una clase de plástica que a una de música. De hecho, como señala López (1993, 91), en el marco de la LOGSE la figura del especialista de música en Primaria se creó, en parte, como respuesta a una demanda del profesorado ante la escasa preparación que en materia musical hemos padecido tradicionalmente.

Aunque las colaboraciones de este tipo son diversas, mencionaremos a modo de ejemplo la posibilidad de procurar algún tipo de asesoría artística a través de la contribución de artistas locales; asociaciones culturales; departamentos pedagógicos de auditorios y museos que diseñan programas de formación artística, publicaciones, “maletas didácticas” o asesorías especializadas que pueden facilitar a los docentes la puesta en marcha de determinados proyectos<sup>6</sup> o colectivos profesionales en los que participan de manera coordinada artistas, docentes y otros profesionales<sup>7</sup>. De este modo, y aún sin contar con la colaboración permanente de un “atelierista” o “maestro de arte” sería posible enriquecer los proyectos artísticos que se desarrollan en las escuelas infantiles.

### **A modo de conclusión**

A pesar de que los distintos lenguajes artísticos y expresivos forman parte del currículo de Educación Infantil, las artes en las escuelas siguen teniendo un papel secundario o subsidiario. El conocimiento de las bases teóricas aportadas por los expertos y de experiencias significativas que proporcionen modelos validados por la práctica, la reestructuración de los programas de formación inicial y permanente y el diálogo entre responsables políticos, docentes, artistas, instituciones y otros profesionales siguen siendo necesarios para llegar a un consenso o, al menos, para tener una visión clara de lo que queremos lograr en materia de educación artística y actuar en consecuencia. Los distintos lenguajes artísticos, fundamentales en la vida de los niños y las niñas y, consecuentemente, en los procesos de educación integral, deben estar presentes en su experiencia formativa. Todos los agentes implicados deberían colaborar para que las nuevas generaciones cuenten con aquellos conocimientos, competencias, valores y actitudes que sólo pueden desarrollarse mediante las artes y que les resultarán imprescindibles para convertirse en ciudadanos del siglo XXI ■

### **Referencias bibliográficas**

- Asamblea de las Regiones de Europa (2004). *What place for arts in education? Towards a new pedagogical pattern based on creativity and participation*. (Tercera Conferencia de la AER de Ministros de Educación y de Cultura, Irlanda. 23-24 de septiembre 2004). Disponible en: <http://www.aer.eu/news/2004.html> [Última visita: septiembre 2009].
- ECAE (2006). *Art: Essential for early learning*. National Art Education Association Early Childhood Art Educators Issues Group (ECAE).

---

6 Véanse, a modo de ejemplo, algunos de los programas artísticos de la Fundación La Caixa <[obrasocial.lacaixa.es/.../es/educar\\_en\\_las\\_artes\\_la\\_ciencias.pdf](http://obrasocial.lacaixa.es/.../es/educar_en_las_artes_la_ciencias.pdf)>, programas pedagógicos de auditorios tales como el de las Actividades Educativas de la Orquesta Ciudad de Granada <<http://www.orquestaciudadgranada.es/educativas.html>> o L'Auditori: Educa <[http://www.auditori.org/seccions/auditori/oferta\\_musical/auditori\\_educa](http://www.auditori.org/seccions/auditori/oferta_musical/auditori_educa)> o de museos, como EducaThyssen <<http://www.educathyssen.org>> o los programas educativos del Museu del Cinema de Girona <<http://www.museudelcinema.org/es/c4.html>>.

7 Un ejemplo de este tipo de colectivos es *Enter-Arte* <<http://www.enterarte.es>>, en el que participan artistas, docentes, investigadores, asesores de formación, profesores universitarios y otros profesionales en llevar el arte a la escuela y trasladar el arte infantil al medio socio-cultural.

- EDWARDS, C., GANDINI, L y FORMAN, G. (eds). (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia approach – Advanced Reflections*. Greenwich: Ablex.
- EISNER, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GARDNER, H. (1989). Zero-based arts education. An introduction to Arts Propel. *Studies in Art Education*, 30, 71-83.
- GARDNER, H. (1993). *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- GIRÁLDEZ, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza Editorial.
- JIMÉNEZ, L., AGUIRRE, I. y PIMENTEL, L. (2009). "Introducción". En L. Jiménez, I. Aguirre y L. Pimentel (coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI y Fundación Santillana.
- LÓPEZ, C. (1993). "A propósito de la educación artística". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 8/9, 84-93.
- MALAGUZZI, L. (1991). "La integración de la diversidad. Contexto social en que se produce". *Infancia*, 6, marzo-abril.
- MALAGUZZI, L. (2005). *Els cent llenguatges dels infants = Los cien lenguajes de la infancia*. Barcelona: Asociación de Maestros Rosa Sensat.
- ORTÍZ OCAÑA, A. (2008). *Educación infantil: pensamiento, inteligencia, creatividad, competencias, valores y actitudes*. Colombia: Ediciones Litoral.
- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. BOE nº 4, del jueves 4 de enero de 2007.
- RED SOLARE. (s.f.). Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi. Fragmentos de una entrevista realizada por Novedades Educativas al Doctor Alfredo Hoyuelos. *Red Solare: Asociación Latinoamericana para la difusión de la propuesta educativa de Reggio Emilia y la Cultura de la Infancia*. Disponible en: <http://www.redsolare.com/new3/publicaciones.html> [Última visita: septiembre 2009].
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata / MEC.
- UNESCO (1999). *Llamamiento para la promoción de la educación artística y la creatividad*. Disponible en: [http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL\\_ID=9747&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=9747&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) [Última consulta: septiembre 2009]

UNESCO (2006). *Road Map for Arts Education*. (The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century. Lisboa, 6-9 de marzo). Disponible en: [www.kulturkontakt.or.at/upload/.../Road\\_Map\\_Juni\\_2007\\_engl.pdf](http://www.kulturkontakt.or.at/upload/.../Road_Map_Juni_2007_engl.pdf)[Última consulta: septiembre 2009]

### **Breve currículum**

**Andrea Giráldez Hayes** es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y profesora titular del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Valladolid (Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia). Ha trabajado como profesora de música en Infantil y ha impartido numerosos cursos de formación permanente del profesorado. Colabora habitualmente con el Ministerio de Educación asesorando sobre temas de interés para la educación musical, y actualmente forma parte del grupo de expertos del programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía de la Organización de los Estados Iberoamericanos. Es autora de diversos libros y artículos publicados en revistas especializadas.