

Artes en la educación inicial: implementación y retos en el territorio colombiano

Diana Patricia Huertas-Ruiz, Ph. D.^a

César Andrés Falla-Sánchez, Ph. D.^b

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

 dhuertas@pedagogica.edu.co

Resumen

La educación artística constituye un eje fundamental de la educación de la primera infancia en Colombia; sin embargo, su implementación presenta importantes desigualdades territoriales. Este estudio, desarrollado desde un enfoque cualitativo con teoría fundamentada, analizó la implementación de las políticas públicas de educación artística en cinco regiones del país mediante 326 entrevistas semiestructuradas, observaciones, análisis documental y registros de campo. Los resultados demuestran que los programas artísticos se encuentran condicionados por las capacidades institucionales, disponibilidad de recursos, formación especializada de los educadores, la articulación intersectorial y el reconocimiento de la diversidad cultural. Aunque persisten diferencias en infraestructura, presupuesto y la incorporación curricular, se ha avanzado en comprender la educación artística como un campo del conocimiento que fortalece el desarrollo integral e integrador, la identidad cultural y la participación infantil. Se concluye que la implementación de las políticas públicas adquiere configuraciones territoriales diferenciadas y la necesidad de superar la disparidad entre regiones.

Palabras clave

Primera infancia; educación artística; educación de la primera infancia; política educativa; desarrollo infantil; Colombia.

Tesoro

Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco.

Puntos clave

- En Colombia, las infancias tienen derecho a las artes, a las experiencias estéticas y artísticas de calidad. Pero lo encontrado en esta investigación identifica que existen diferencias territoriales en la implementación.
- Los hallazgos muestran que contar con docentes especializados permite que las artes favorezcan el desarrollo infantil, la construcción de subjetividades, las identidades territoriales y la participación infantil.

Para citar este artículo

Huertas-Ruiz, D. P., & Falla-Sánchez, C. A. (2026). Artes en la educación inicial: implementación y retos en el territorio colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 24(3), 1-26.
<https://doi.org/10.11600/rlcsnj.24.3.7282>

Historial

Recibido: 28.07.2025

Aceptado: 16.03.2026

Publicado: 30.08.2026

Información artículo

El artículo proviene del proyecto «Infancias, artes y educación inicial: análisis del impacto pedagógico, didáctico y artístico de las políticas y programas implementados para formalizar las artes en la primera infancia en 5 regiones de Colombia». Código: FBA-623-23. Ejecutado en 2023 y primer semestre de 2024. **Área:** ciencias sociales. **Subárea:** educación.

Ciencia abierta

Este artículo no permite acceso a material suplementario y a los datos originales de la investigación.

Arts in early childhood education: Implementation and challenges in the Colombian territory

Abstract

Arts education is a fundamental pillar of early childhood education in Colombia; however, its implementation is marked by significant regional disparities. This study, conducted using a qualitative grounded theory approach, analyzed the implementation of public policies on arts education in five regions of the country through 326 semi-structured interviews, observations, document analysis, and field notes. The results show that arts programs are influenced by institutional capacities, resource availability, specialized training for educators, intersectoral coordination, and recognition of cultural diversity. Although differences persist in infrastructure, funding, and curricular integration, progress has been made in understanding arts education as a field of knowledge that strengthens holistic and inclusive development, cultural identity, and children's participation. It is concluded that the implementation of public policies takes on distinct regional forms and that there is a need to bridge the gaps between regions.

Keywords

Early childhood; arts education; early childhood education; educational policy; child development; Colombia.

Artes na educação infantil: implementação e desafios no território colombiano

Resumo

A educação artística constitui um eixo fundamental da educação na primeira infância na Colômbia; no entanto, sua implementação apresenta importantes desigualdades territoriais. Este estudo, desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa com teoria fundamentada, analisou a implementação das políticas públicas de educação artística em cinco regiões do país por meio de 326 entrevistas semiestruturadas, observações, análise documental e registros de campo. Os resultados demonstram que os programas artísticos são condicionados pelas capacidades institucionais, pela disponibilidade de recursos, pela formação especializada dos educadores, pela articulação intersectorial e pelo reconhecimento da diversidade cultural. Embora persistam diferenças em termos de infraestrutura, orçamento e incorporação curricular, houve avanços na compreensão da educação artística como um campo do conhecimento que fortalece o desenvolvimento integral e inclusivo, a identidade cultural e a participação infantil. Conclui-se que a implementação das políticas públicas assume configurações territoriais diferenciadas e que é necessário superar as diferenças entre as regiões.

Palavras-chave

Primeira infância; educação artística; educação na primeira infância; política educativa; desenvolvimento infantil; Colômbia.

Información autores

(a) Profesora titular, UPN, Colombia. Doctora en Educación Artística, Universidad de Lisboa y Porto. Magíster en Educación con énfasis en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional. Licenciada en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Normalista.  0000-0003-3310-6226. H5: 3. Correo electrónico: dhuartas@pedagogica.edu.co (b) Profesor asociado, UPN, Colombia. Doctor en Educación y Cultura ambiental, Universidad Surcolombiana, Colombia. Magíster Interdisciplinar en Teatro y Artes Vivas, Universidad Nacional de Colombia. Maestro en Artes Escénicas, Academia Superior de Artes de Bogotá (Colombia).  0000-0002-1253-7062. H5: 2. Correo electrónico: cafallas@pedagogica.edu.co

Introducción

Durante la última década, organismos internacionales como la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Camilli *et al.*, 2025) han enfatizado la necesidad de garantizar que en la primera infancia se vivan experiencias estéticas importantes como parte del desarrollo integral. Así, entienden las artes no como una simple asignatura, sino como el modo de aprender, de expresarse y desarrollar la ciudadanía. En Latinoamérica, diferentes políticas públicas han considerado las artes como eje estructurante en la educación destinada a la primera infancia, pero aún persisten las desigualdades en la puesta en práctica como la carencia de recursos, la falta de formación docente o su poco reconocimiento (Bamford, 2009).

En Colombia, la Ley 1804 (Congreso de la República de Colombia, 2016), que establece la *Política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre*, ha considerado al arte, al juego, a la literatura y a la exploración del medio como experiencias fundamentales para las infancias menores de seis años. Esto supone un reto a los imaginarios que reducen las artes a aditamentos decorativos, prácticas de juegos, lúdica, recreación o manualidades (Acaso, 2009).

De manera más reciente, la Ley 2555 (Congreso de la República de Colombia, 2025), conocida como *Artes al aula*, representa un cambio de paradigma al convertir a la educación artística en un derecho transversal y obligatorio para las instituciones educativas en Colombia. Lo propuesto por esta Ley coincide con los resultados de esta investigación, frente a la perspectiva territorial de las artes y la necesidad de articulación con el circuito cultural y los saberes diversos de las regiones. De igual forma, se plantea concebir el «aula expandida», reconociendo que el aprendizaje artístico se puede llevar a cabo en la calle, el parque, el río y la naturaleza.

El estudio de Huertas *et al.* (2021) evidencia que, desde las perspectivas contemporáneas, las artes son consideradas un campo de saber con contenidos propios que contribuyen con la construcción de identidad, subjetividad, pensamiento creativo, crítico e innovador. Esta visión coincide con Acaso (2009), Gaztambide-Fernández (2013) y

Pramling *et al.* (2009), quienes rechazan la visión instrumental de las artes y reconocen su valor en sí mismas.

A pesar del reconocimiento de la importancia de las artes en la primera infancia, su legitimación y validez proviene de campos ajenos como la pedagogía, la neurociencia y la psicología, desde una visión instrumental (Gaztambide-Fernández, 2013; Huertas *et al.*, 2021). Esta visión reduce las artes a actividades que privilegian técnicas, materiales y productos, limitando con ello el enorme potencial del arte en el desarrollo integral: desde las experiencias estéticas hasta los procesos de exploración que impactan las capacidades cognitivas, emocionales, sociales y culturales de los niños (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014a, 2014b).

Un antecedente es el estudio de Cárdenas-Forero *et al.* (2018), quienes reconstruyen históricamente la incorporación del saber escolar estético al preescolar público durante la década de 1980. Los autores muestran que la presencia del dibujo, la literatura infantil, la dramatización y la educación musical respondió a un proceso de configuración curricular vinculado a las concepciones de infancia y al desarrollo predominantes en ese periodo. Este antecedente permite reconocer que las tensiones observadas actualmente sobre el lugar de las artes en la educación inicial hacen parte de una trayectoria histórica en permanente transformación y no constituyen únicamente problemas recientes de implementación.

En esta misma dirección, el informe de la Organización de Estados Iberoamericanos (Camilli, 2025) señala que la educación artística y cultural constituye un componente fundamental para garantizar el derecho a la cultura y favorecer la inclusión, la participación y el desarrollo integral durante la infancia. También identifica desafíos comunes en los países iberoamericanos relacionados con la implementación territorial de las políticas públicas, la formación del profesorado y la disponibilidad de condiciones institucionales para desarrollar experiencias artísticas de calidad. Así, se sitúa el caso colombiano dentro de un escenario regional más amplio, que enfrenta importantes retos para su materialización en las prácticas educativas.

Estas tensiones entre lo normativo y la implementación también reconoce los problemas conceptuales y las imágenes de cómo debe ser la educación artística. Para Nieto y Balanzó (2023), y que retoma esta investigación:

De igual modo, es importante confirmar cómo se suceden los procesos prácticos de la educación artística en niveles formales, tratando de comprobar si las imágenes que allí se

manifiestan se encuentran alineadas con el énfasis en la formación de capacidades periféricas o si, por el contrario, permanece un énfasis esencial de las definiciones propias de la Educación Artística (entiéndase la estética, la sensibilidad a creatividad, etc.). (p. 18)

Entendemos las infancias y las artes (en plural) como realidades diversas, múltiples y situadas, en diálogo con sus contextos simbólicos, culturales y sociales (Amador, 2012). Estas pueden contribuir con la reducción de las brechas de desigualdad social, cuando se reconocen como lenguajes estructurantes de la experiencia infantil y no solo como lúdica o recreación.

En este contexto, surge la pregunta de investigación: ¿cómo se implementan y qué impactos pedagógicos, didácticos y artísticos tienen las políticas públicas que están orientadas hacia la educación artística de la primera infancia en cinco regiones de Colombia? Deviene de las experiencias que articulan lo normativo con las prácticas pedagógicas y de los retos que enfrentan docentes, comunidades e instituciones para una educación artística situada, transformadora y equitativa para las infancias, en coherencia con los documentos 20 y 21 del Ministerio de Educación Nacional (2014a y 2014b).

El objetivo de esta investigación fue analizar la implementación territorial de las políticas públicas de las artes en la educación inicial, considerando sus impactos pedagógicos, didácticos y artísticos; así como las tensiones, desigualdades y las oportunidades que emergen desde los contextos de sus territorios. Se busca aportar al fortalecimiento de políticas que reconozcan el potencial de las artes para la construcción de sentidos, ciudadanías y territorialidades desde las infancias. Desde lo propuesto por Kohan (2007), consideramos a la infancia como una oportunidad para transformar las formas de existir. Además, Huertas *et al.* (2021), Pineda (2017) y Rubiano (2018) reconocen el impacto de las artes en el capital social, cultural y simbólico de los niños y sus comunidades.

Los antecedentes de esta investigación se inscriben en la trayectoria desarrollada por el grupo de investigación Rayuela: lenguajes artísticos e infancias, pedagogías, didácticas y creaciones escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. El acumulado investigativo desarrollado por Huertas *et al.* (2018), Huertas *et al.* (2021), Huertas *et al.* (2024), Huertas y Falla (2025) permitió examinar las políticas públicas, las prácticas pedagógicas y las concepciones sobre la educación artística que fundamentan este estudio.

En relación con el objeto de estudio de esta investigación, es importante señalar que diversos trabajos de pregrado y posgrado desarrollados en facultades de educación y artes han examinado la implementación de las políticas de educación artística en distintas

regiones de Colombia. Nos referimos a los estudios de Arrieta-Flórez *et al.* (2021), Bolaños y Joa (2023), Cruz (2024), Leyton (2023), Muñoz y Espitia (2024), Muñoz y Oballe (2023), Pineda (2017), Quintero y Salazar (2014) y Rubiano (2018). En conjunto, estas investigaciones evidencian avances en el reconocimiento y ejecución de la educación artística dentro de las políticas públicas, pero también advierten que continúan existiendo brechas entre lo establecido en la normativa y su aplicación efectiva.

Aunque existen investigaciones sobre la historia y aportes de la educación artística, es limitado el conocimiento acerca de cómo las políticas y orientaciones curriculares se concretan en los distintos contextos territoriales colombianos. Son escasos los estudios de alcance nacional que permitan comprender las diferencias entre regiones, instituciones y modalidades de atención en la primera infancia. En este contexto, la presente investigación aporta evidencia empírica sobre la implementación de la educación artística identificando sus potencialidades y desafíos.

Método

Este estudio cualitativo está sustentado en la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002), la cual permite generar teoría a partir de los datos recolectados. Para analizar los datos cualitativos se optó por el *software* Maxqda (2024) mediante una codificación abierta, axial y selectiva, lo que permitió identificar patrones, relaciones y diferencias entre los territorios estudiados, así como consolidar las categorías analíticas que orientan la presentación de los resultados. Se logró obtener una comprensión extensa y situada de las realidades objeto de estudio.

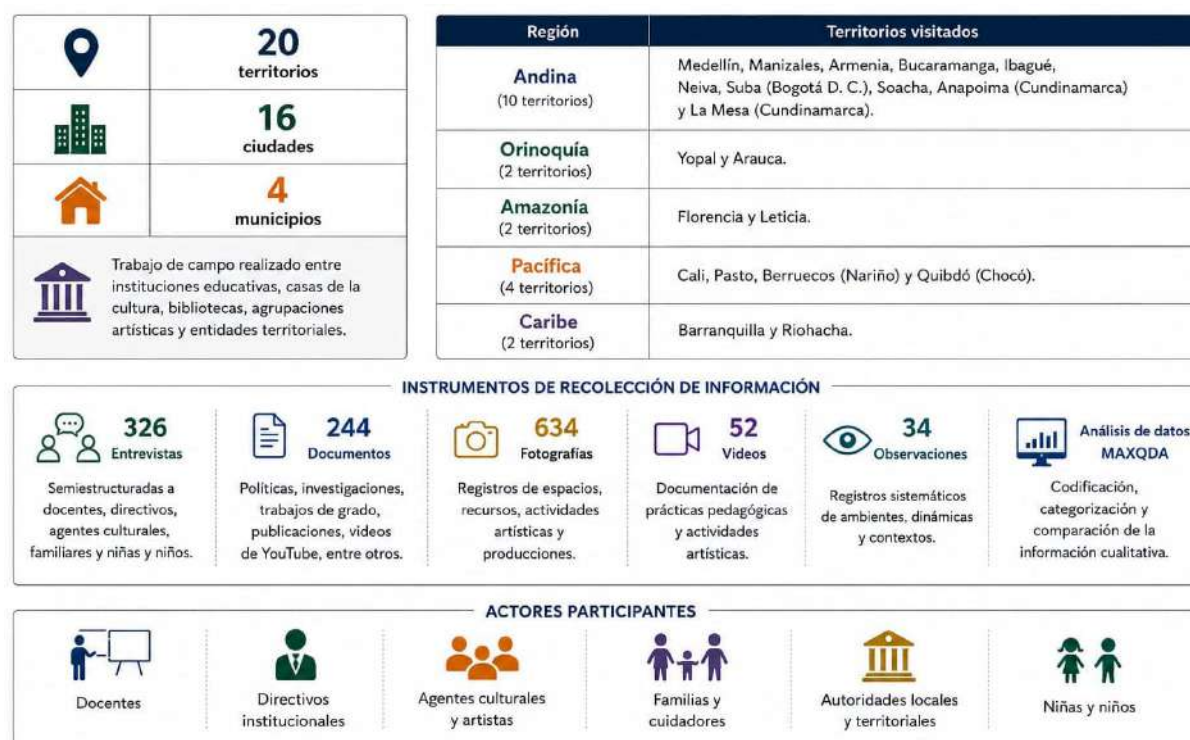
Este proceso facilitó la triangulación, selección y codificación de los datos. Para esta investigación, la información recolectada fue organizada por regiones para identificar la frecuencia de aparición, las particularidades contextuales en las percepciones, sentidos y significados locales que existen sobre las políticas públicas en artes para la primera infancia.

La recolección de información tuvo lugar en diferentes regiones de Colombia: en las regiones Andina, Orinoquía, Amazonía, Pacífico, Caribe. El número y el tipo de instrumentos trabajados variaron en función de las condiciones. Durante el análisis se consideraron categorías relacionadas con las nociones de la educación artística en las infancias, las estructuras administrativas, los componentes pedagógicos/didácticos y las expresiones artísticas/culturales propias de cada región e institución.

Con el fin de sintetizar el alcance territorial y metodológico de la investigación, la figura 1 presenta la distribución de los territorios incluidos en el estudio, los principales instrumentos de recolección de información y los actores participantes. Esta síntesis permite apreciar de manera integrada la cobertura del trabajo de campo desarrollado para analizar la implementación de las políticas públicas de educación artística en la educación inicial.

Figura 1

Diseño territorial y metodológico de la investigación



Nota. Elaborado con base en el protocolo general de trabajo de campo y en el informe final del proyecto (Proyecto CIUP FBA-623-23).

La entrevista semiestructurada estuvo orientada a comprender las percepciones, experiencias y prácticas de los diferentes actores. Las preguntas abordaron aspectos relacionados con: el conocimiento y apropiación de las políticas, la implementación en los territorios, las condiciones pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las artes, la formación de los educadores, los recursos institucionales disponibles y las particularidades culturales de cada contexto. Esta información fue complementada mediante observaciones directas, diarios de campo, registro fotográfico y revisión documental, los cuales favorecieron la triangulación de la información.

El registro fotográfico y audiovisual tuvo como propósito documentar los ambientes educativos, los espacios destinados a las experiencias artísticas, los materiales pedagógicos y las evidencias institucionales relacionadas con la implementación de las políticas públicas. Se respetó la información sensible de los involucrados, restringiendo el uso de estos registros exclusivamente para fines académicos y de investigación, conforme al protocolo de trabajo de campo del proyecto.

El desarrollo de la investigación siguió los principios éticos y los consentimientos informados de forma escrita y firmada por los adultos responsables, así como por los mismos menores. En todo momento se garantizó el anonimato y la confidencialidad de la información obtenida, para los adultos y niños participantes.

Resultados

Diversidad en la implementación de las políticas públicas de artes en la educación inicial

A partir de las perspectivas de educadores, cuidadores, niños, agentes culturales y secretarios de educación, se analizó la implementación de la Ley 1804 del 2016, que reconoce a las artes como un pilar de la educación infantil junto con la literatura, el juego y la exploración del medio. Este marco se complementa con iniciativas como el programa *Estrategia digital de cultura y primera infancia con las plataformas Maguaré y Maguared*, *El arte en la educación inicial*, el programa *Cuerpo Sonoro* (Ministerio de Culturas, 2020) y el *Documento 21* (MEN, 2014b).

Aunque la política para la primera infancia ofrece un marco de referencia común y conocido, su implementación depende de la iniciativa de las gobernaciones, alcaldías, instituciones educativas y docentes para desarrollarla. Estos resultados coinciden con Bamford (2009), quien advierte que el impacto de la educación artística está estrechamente relacionado con la inversión en formación docente, recursos e institucionalidad, y con la OEI (2025), que señala que uno de los principales desafíos para garantizar el derecho a la educación artística y cultural en Iberoamérica continúa siendo la reducción de las brechas territoriales en el acceso y la calidad de las experiencias artísticas.

Principales hallazgos por regiones y ciudades

Más allá de las diferencias de territoriales, el análisis permitió rescatar un total de seis dimensiones transversales que condicionan la implementación de las políticas públicas

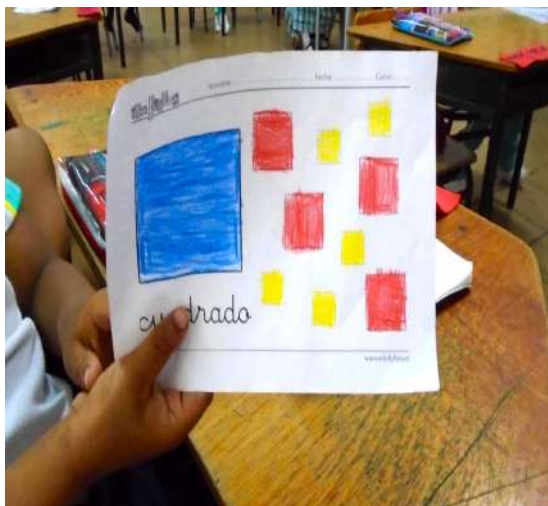
en educación artística para la primera infancia en las regiones estudiadas y que son mencionadas por los entrevistados: 1) la capacidad institucional de los departamentos y municipios; 2) la disponibilidad de recursos e infraestructura; 3) la formación inicial y continua del profesorado, así como tener profesores especializados; 4) la articulación interinstitucional e intersectorial; 5) el reconocimiento de identidades, tradiciones y saberes territoriales; y 6) la concepción de las artes como el campo pedagógico que tiene objetivos específicos y no solo como un recurso para realizar otros aprendizajes o alcanzar objetivos curriculares de otras áreas.

Estos resultados establecen diálogo con la investigación de Nieto y Balanzó (2023), en la que indican que las políticas de educación artística en Colombia dan respuesta a diferentes concepciones de los campos (como área, materia, práctica, saber o experiencia estética) y les atribuyen diferentes finalidades entre las que se encuentran: la educación integral, los derechos culturales, la puesta en valor del patrimonio, la propia identidad del lugar, la interculturalidad, la creatividad o el desarrollo socioemocional. Los resultados de esta investigación amplían este enfoque en la medida que se evidencia que esta diversidad de concepciones también condiciona la implementación territorial de las políticas, la dotación de recursos, las prácticas pedagógicas o la continuidad de los procesos.

Por lo tanto, la educación artística en la primera infancia aún requiere en muchos contextos una justificación externa a las artes o en relación a otras finalidades educativas, tal como se observa en la figura 2.

Figura 2

Las artes en el aula escolar



Nota. Las artes se utilizan para la evaluación de otros aprendizajes como las matemáticas. Foto Riohacha.

En consecuencia, el principal reto en Colombia no radica en la formulación de las políticas, sino en lograr una implementación equitativa que responda a las particularidades sociales y culturales de los distintos territorios. Lo anterior coincide con los resultados de Arrieta-Flórez *et al.* (2021) en la ciudad de Cartagena, quienes documentan cómo persisten las brechas de infraestructura, atención integral e interculturalidad étnica y raza.

Zona Caribe

Barranquilla. La implementación de la política *De Cero a Siempre* aparece como marco de referencia. Pero en esta ciudad se observa que las actividades artísticas están orientadas a eventos puntuales o relacionados con el Carnaval y carecen de políticas específicas que garanticen la continuidad y sistematización. Aunque existen esfuerzos e iniciativas individuales e institucionales, los entrevistados identificaron como obstáculos la falta de recursos.

Propuestas como la *Fábrica de Cultura*, que ofrece educación en artes populares, danza, escultura, música y teatro, permiten acceder a niños y jóvenes a experiencias artísticas independientemente de su origen social o económico. Apoyado por la Alcaldía e instituciones internacionales, busca utilizar la cultura local como herramienta de inclusión y desarrollo social. Al respecto se mencionó:

Aunque se busca formalizar las artes en el currículo escolar, también se propone desarrollar programas extracurriculares en colaboración con organizaciones culturales y comunitarias. Esto permitiría ampliar el acceso a actividades artísticas fuera del horario escolar, ofreciendo a los niños más oportunidades para desarrollar sus habilidades artísticas. (coordinador E.3., Secretaría de educación, 2023)

Los actores territoriales reconocen la necesidad de complementar la formación escolar con programas especializados en diversas artes.

Riohacha. Igual que en otros territorios, Riohacha carece de políticas locales que se estén implementando. Pero los documentos revisados muestran un esfuerzo por incluir la cultura wayuu como transversal al currículo. De tal manera, existen experiencias orientadas a fortalecer la identidad cultural y tradiciones locales.

La enseñanza de las artes debe incluir un fuerte componente cultural que promueva la diversidad de la región, especialmente la cultura wayuu (...). La enseñanza de la danza Yonna destacan como ejemplos de cómo las artes pueden usarse para fortalecer la identidad cultural desde la primera infancia. (Entrevista 2, maestra transición. Riohacha, 2023)

No obstante, existe una debilidad en los recursos, a lo que se suma el aumento de la población infantil migrante, lo que incrementa las demandas en cobertura, salud y educación. Riohacha evidencia que la riqueza cultural y artística de un territorio no garantiza una educación artística de calidad, sino que está acompañada de condiciones políticas que garanticen la sostenibilidad y educadores especializados.

Zona Andina

Medellín. Esta es una de las experiencias más consolidadas en la implementación de la política por su programa *Buen Comienzo* (Alcaldía de Medellín, 2026). Con casi 20 años de funcionamiento, cuenta con «artistas formadores» e integra las artes al desarrollo infantil. Además, vincula activamente a las familias, con un enfoque en la nutrición, inclusión y en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales. Cuenta también con proyectos como corredores pedagógicos y murales vivos instalados en la ciudad, festivales y laboratorios. Existen adicionalmente programas más específicos como *Transformación social a través del arte* y *El circo de la lectura*, los cuales buscan fortalecer la formación artística, creando una comunidad de aprendizaje artístico (Profesora D. Medellín. 2023).

Manizales. En esta ciudad las casas de la cultura propician el acceso de las experiencias artísticas en la primera infancia. Los actores entrevistados manifestaron su interés por fortalecer su formación:

Tengo interés en recibir formación sobre cómo desarrollar más el arte en los niños y contar con procesos de capacitación presenciales. Además, esas capacitaciones que no solo sean teóricas, sino más prácticas, basadas en la exploración y el juego dramático. (M. Manizales, 2023)

Existe el interés formativo por parte de los agentes educativos en los aspectos pedagógicos y didácticos de la enseñanza y aprendizaje de las artes en las infancias.

Bogotá. Cuenta con el programa *Nidos* del Instituto Distrital de las Artes (2017; 2026). Este facilita la exploración y experimentación con las artes a través de laboratorios interactivos. Con trece años de funcionamiento, cuenta con 20 espacios físicos para la estimulación estética y sensorial, además de espacios no convencionales, programa como *Bebés al parque* y *Al parque con pá»* y 140 artistas formadores contratados.

De manera paralela, en las escuelas públicas participantes, los docentes entrevistados mencionan no tener formación especializada en artes, lo que limita su capacidad para implementar estrategias artísticas más complejas o variadas. Manifiestan la necesidad de

mejorar la formación inicial y continua, para que no se limite a sus saberes previos en el campo, que pueden ser insuficientes.

La Mesa. En este municipio del departamento de Cundinamarca, las actividades artísticas se centran en iniciativas extraescolares. N., una abuela del lugar, comenta que es difícil encontrar un lugar adecuado para que los niños participen en actividades artísticas fuera de las organizadas por el CDI.

En municipios de Cundinamarca (como La Mesa o Anapoima) se requiere un marco político más robusto para integrar estas experiencias dentro del currículo formal y asegurar que sean accesibles para todos los niños. Además, los recursos parecen ser más limitados en las áreas rurales. La profesora L. mencionó que en ocasiones utilizan materiales básicos como plastilina, témperas y papel, pero no se observa la misma estructura de apoyo institucional que en la zona urbana de Anapoima.

Ibagué. En esta capital departamental la educación artística infantil se apoya en instituciones como el Conservatorio de Ibagué y su sólida experiencia. Los hallazgos muestran la necesidad de diversificar las experiencias y ofertas artísticas, así como garantizar el acceso de todas las instituciones educativas.

Profesores y agentes culturales del conservatorio señalan la escasez de recursos disponibles. Esto obliga a depender en gran medida de los recursos que las familias puedan proporcionar, lo que genera desigualdades en la implementación.

Armenia. En esta ciudad las políticas públicas promueven una educación inclusiva que reconoce a las artes como pilar de los procesos con la infancia. Las maestras entrevistadas identifican como necesidades la falta de formación especializada, recursos limitados y la desconexión entre las políticas y la realidad educativa. Las propuestas incluyen la contratación de especialistas, mayor inversión en recursos y el fortalecimiento de alianzas interinstitucionales. Estos hallazgos muestran que el principal reto no radica en el reconocimiento normativo de la educación artística o su justificación, sino en generar condiciones reales que permitan su implementación efectiva.

Neiva. En esta capital, la incorporación de las artes ha tenido un enfoque intersectorial. La estrategia «Güipas¹ Saludables», con casi 20 años de trayectoria, articula acciones de salud, cuidado infantil, cultura y protección. Aunque no cuenta con un programa es-

¹ La palabra «güipa» es una expresión muy usada coloquialmente en Tolima y Huila para referirse a los niños pequeños.

pecífico en artes, favorece el acercamiento a la cultura con programas como *Los niños y niñas leen con sus padres* y la articulación con las Escuelas de Arte y Cultura de la ciudad. De igual forma, las actividades asociadas con el Festival del Bambuco en San Juan y San Pedro, fortalecen el reconocimiento del patrimonio cultural desde las infancias.

No obstante, la implementación está restringida por la falta de recursos e infraestructura, lo que restringe el acceso. Las docentes participantes consideran necesario fortalecer la presencia de las artes en los currículos, como un componente fundamental en el desarrollo infantil (según lo afirmado por las profesoras de artes L. y S.).

Bucaramanga. En esta ciudad la implementación de las políticas de educación artística se articula con el programa *Inicio Feliz*, a cargo de la Secretaría de Desarrollo Social; este impulsa el acceso de la primera infancia a experiencias culturales y artísticas dentro de una atención integral. Esta estrategia se complementa con las ludotecas que se gestionan en el ámbito municipal y con la Escuela Municipal de Artes, la cual imparte programas gratuitos de música, teatro, danza y artes plásticas dirigidos a descentralizar la cobertura y a llegar a barrios vulnerables y colegios oficiales. En conjunto, estas iniciativas evidencian una articulación entre políticas sociales, culturales y educativas en pro de la inclusión artística, pero las limitaciones presupuestarias siguen restringiendo su cobertura y su sostenibilidad.

Zona pacífica

Cali. La implementación de la política *De Cero a Siempre* presenta un abordaje etnoeducativo que respeta la particularidad afrocolombiana e indígena. La articulación entre las secretarías de educación y cultura ha favorecido el desarrollo de entornos de aprendizaje orientados a la experimentación artística, pero persisten las deficiencias de infraestructura y formación del profesorado.

Una coordinadora afirma que estas vivencias artísticas fortalecen la identidad cultural de los niños y niñas que proceden de territorios. Al respecto afirmó:

La institución educativa donde trabajo tiene un enfoque etnoeducador, dado que recibe estudiantes de regiones como el Chocó, Tumaco y Buenaventura. Por ello, se han promovido proyectos relacionados con el folclor y saberes ancestrales en los que los niños participan en actividades musicales y artísticas, reforzando su identidad cultural. (Coordinadora M., 2023)

En las entrevistas se mencionó que las artes contribuyen al bienestar y aprendizaje significativo (figura 3).

Figura 3

Propuestas desde los lenguajes artísticos de las profesoras en Cali



Nota. Jardín infantil de Cali.

Pasto y Berruecos. Se destaca la integración de las artes como un medio para conectar a los niños con las tradiciones andinas. En la ciudad de San Juan de Pasto se han desarrollado iniciativas culturales como «El carnavalito de Pasto», la cual es una fiesta en la que participan los niños y niñas, combinando arte, tradiciones e identidades locales junto con la fiesta religiosa y cívica mediante el uso del teatro y la danza. La cultura local permite que exista un interés en la formación artística, pero hace falta un marco institucional más robusto que garantice la continuidad de estas actividades y las integre formalmente a los currículos.

En las zonas rurales no se han desarrollado políticas específicas para las artes en la primera infancia. Los profesores deben «batirse con todas las áreas». A pesar de esto, las actividades artísticas como la pintura, el teatro y el trabajo manual se integran en el día a día. En varias entrevistas se menciona que sería fundamental contar con educadores dedicados exclusivamente a las artes, ya que los docentes actuales no tienen la formación.

Quibdó. Proyectos como *Enamórate del Chocó* (2025), orientados al amor por lo local y por afrocolombiano, ofrecen experiencias artísticas con música, danza, teatro, etc. Conciben las artes como resistencia y proyecto de vida, en contextos vulnerables por el conflicto armado. Los entrevistados destacan a las artes en la construcción de tejido social y

como medio para que los niños mantengan la cultura y sus raíces (como el currulao, una danza tradicional). Otra preocupación de los educadores es que políticas públicas reconozcan y fortalezcan el papel de las artes en la formación de los niños desde edades tempranas con fortalecimiento curricular, formación docente, continuidad, infraestructura y recursos.

En la figura 4 se observa la decoración del aula con elementos típicos de la región, pero en otra de la misma Quibdó, existe hacinamiento, pues no hay suficientes cupos para atender la demanda.

Figura 4

Aulas de educación inicial Quibdó



Nota. El uso de materiales y adaptaciones de aula escolar se diferencian por los recursos e infraestructura en una misma ciudad.

Zona Orinoquía

Arauca. Los programas educativos en artes para la primera infancia buscan mantener las tradiciones artísticas. Según los documentos y entrevistados, las artes en la región dependen más de iniciativas de los educadores comprometidos y de las casas de la cultura, que de políticas municipales, lo que limita la cobertura, recursos e infraestructura.

El aprendizaje de instrumentos (como el arpa, el cuatro, las maracas y la bandola) y de danzas (como el joropo) se imparten debido a la herencia cultural de la región. Al respecto, un profesor menciona que todos los docentes del departamento son «artistas» en su labor de enseñanza y trabajo con los niños, independientemente de tener o no un título específico en artes (profesor R., 2023).

Yopal. La política pública se enfoca en la protección integral de los derechos de los niños y se menciona al arte como herramienta clave para el desarrollo emocional y social. A pesar de la existencia de un marco normativo, su implementación es irregular, y las

actividades artísticas dependen de iniciativas esporádicas y del entusiasmo individual de los docentes. Algunas instituciones educativas y casas de cultura locales trabajan en conjunto para ofrecer formación artística extracurricular en áreas como música, danza llanera, técnica vocal y pintura. Las entrevistas realizadas sugieren la necesidad de formalizar la enseñanza artística en el currículo escolar de la primera infancia, de manera que no sea vista como una asignatura de «relleno», sino como un área que contribuye al desarrollo integral del individuo.

Para mejorar la situación, es crucial fortalecer el apoyo interinstitucional (Casa de la Cultura, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2018) y financiero, además de ofrecer capacitación continua a los docentes, garantizando que todos los niños de la región tengan acceso a experiencias artísticas de calidad.

Zona de la Amazonía

Leticia. Las políticas artísticas para la primera infancia se centran en la valorización de las culturas indígenas y en la integración de las prácticas ancestrales. La estrategia *Aprendiendo a aprender de nuestros indígenas* (Corporación Juego y Niñez, 2019) tiene lugar en la zona rural de Leticia y busca integrar los saberes indígenas de las comunidades cuna, uitoto-murui y cocama con los derechos fundamentales de los niños. Se vinculan las artes con la medicina tradicional, asegurando que las prácticas artísticas y culturales de estas comunidades se preserven y transmitan a los niños.

Las disciplinas mencionadas en las entrevistas incluyen la pintura, la danza, la música, la literatura y las artesanías, a menudo vinculadas a las cosmovisiones y tradiciones indígenas. Los programas de educación artística dependen de la articulación con otras instituciones, como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Gobernación del Amazonas y el Banco de la República. En la figura 5 se observan las condiciones de recursos e infraestructura educativa para la primera infancia.

Florencia. Las políticas educativas en artes se implementan a partir de iniciativas del Ministerio de Culturas y actores educativos locales. Pero los documentos indican que la falta de una infraestructura sólida y el apoyo institucional limitado dificultan la continuidad y formalización, lo que genera un impacto positivo, pero fragmentado.

En la Universidad de la Amazonía, licenciados en Educación Artística proponen ir más allá de la enseñanza técnica y enfocarse en el desarrollo cognitivo, la socialización y la sensibilidad, en lugar de limitarse a la producción de resultados artísticos.

Figura 5*Espacios de aprendizaje de educación inicial*

Nota. Salón de clases, institución de Florencia, y patio de descanso, institución en Leticia.

Principales aportes y desafíos de la implementación de la política en artes en la educación inicial

Desarrollo integral e integrador sociocultural

Los resultados muestran que la incorporación de las artes es esencial para el desarrollo integral e integrador de los niños. Desde la perspectiva de los entrevistados, las experiencias artísticas fortalecen las dimensiones cognitivas, emocionales, sociales, físicas, creativas y comunicativas. Además, son integradoras entre los niños, sus familias, cuidadores, instituciones educativas y comunidades.

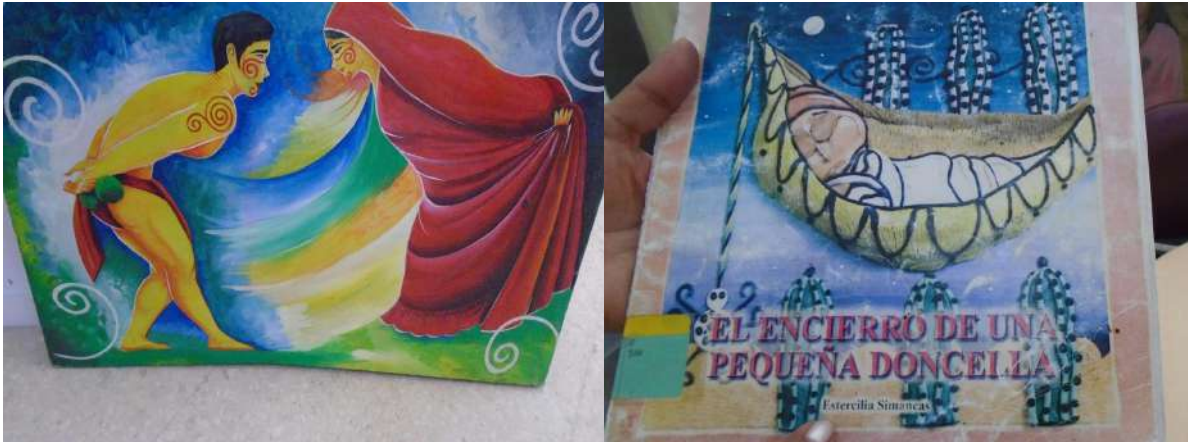
Las artes no pueden comprenderse como actividades aisladas de la vida cotidiana de los niños, ni de sus deseos, miedos e intereses; el desarrollo integral está situado en un espacio-tiempo que responde también a saberes culturales, tradiciones, historias y problemáticas que atraviesan las comunidades a las que pertenecen los niños. Así, se promueve el desarrollo de habilidades y saberes ancestrales o culturales que fomentan la inclusión, el respeto por la diversidad y la apreciación de culturas.

Esto se apreció en el tejido y las tradiciones indígenas en Leticia, las danzas de Yopal y Quibdó, así como en los Carnavales de Ibagué, Neiva, Barranquilla y Pasto. Lejos de limitarse a ejercicios técnicos o expresivos, las prácticas artísticas están insertadas en historias familiares, saberes de la comunidad, fiestas y celebraciones, disputas, recuerdos o en las formas de habitar un territorio. Ninguno de esos ejemplos utiliza el arte como una actividad descontextualizada. Todos muestran cómo las artes se viven, se heredan y

se transmiten en relación con la cotidianidad de las comunidades y acompañan el crecimiento de los niños. Este resultado coincide con Pineda (2017), quien plantea que las artes fortalecen el capital social, cultural y simbólico de los niños y sus comunidades. Por ejemplo, en la figura 6 se observa cómo en Riohacha se exaltan las tradiciones wayuú.

Figura 6

Propuestas de trabajo con las infancias desde la Casa de la cultura Riohacha



Nota. Trabajos artísticos resaltan el baile típico wayuú, la yonna (también conocida como chichamaya) y el rito de paso tradicional llamado majayut.

Las políticas públicas más significativas no solo incorporan las artes a la educación de la primera infancia, sino que comprenden que el desarrollo integral tiene un contexto situado; este permite que la educación de la primera infancia dialogue con la cultura viva de los territorios.

Pedagogías y didácticas de las artes

Algunos de los artistas vinculados a la educación inicial manifestaban que al inicio de su trabajo se preguntaban ¿qué enseñar, ¿cómo hacerlo?, ¿con qué fines? Reconocieron que el saber artístico no los habilitaba por sí solo para trabajar pedagógicamente con los niños menores de 6 años. Igualmente, las educadoras iniciales, consideraron insuficiente su formación artística. Luego de enfrentarse a las dificultades de la experiencia, concluyen que las artes requieren de modelos pedagógicos y didácticos flexibles, innovadores, significativos y situados, más allá del uso de materiales reciclados y técnicas manuales (Jiménez *et al.*, 2009).

Programas como *Buen comienzo* en Medellín y *Nidos* en Bogotá muestran que un equipo especializado puede construir estructuras pedagógicas y didácticas, contribuyendo de

este modo con la experiencia estética-pedagógica de los niños y sus familias. Estos resultados coinciden con lo planteado por Huertas *et al.* (2021), quienes señalan que la calidad de la educación artística depende de la formación específica de los educadores. Pero este estudio aporta que es necesario incluir los aspectos territoriales en los contenidos de las propuestas.

Infraestructura y recursos

Los resultados muestran que la infraestructura, la disponibilidad de recursos y el soporte institucional son condiciones determinantes para la implementación de la política en educación artística para la primera infancia. Las regiones estudiadas muestran diferencias significativas entre territorios, siendo que algunos cuentan con espacios y recursos de enseñanza artística especializados (e incluso equipos de apoyo), mientras que en otros las experiencias artísticas dependen del compromiso individual de los docentes (figura 7).

Figura 7

Condiciones de infraestructura diferentes entre sala de lectura infantil en Arauca y en una escuela ubicada en Berruecos (Nariño)



Nota. Registro de las investigadoras en terreno (2024). Archivo de la investigación.

Los hallazgos coinciden con Bamford (2009), quien identifica la formación docente, la disponibilidad de recursos y el soporte institucional como condiciones necesarias para que los programas de educación artística sean de calidad. Según los hallazgos, las desigualdades territoriales condicionan tanto el acceso a las experiencias artísticas como su continuidad, sostenibilidad o capacidad de concertar los diferentes modos culturales de cada contexto.

La figura 8 sintetiza las principales condiciones materiales que favorecen o limitan la implementación de las políticas en educación artística encontradas en el trabajo de campo.

Figura 8

Condiciones para la implementación de la educación artística en la primera infancia



Nota. Elaborado a a partir de los registros fotográficos obtenidos durante el trabajo de campo.

Discusión

La educación artística ha venido consolidándose en el territorio latinoamericano impulsada por organismos internacionales y políticas públicas. En Colombia, al igual que otros países, se ha consagrado como un derecho en La Ley 2555 de 2005 y pilar de la educación inicial en la Ley 1804 de 2016 (Documentos 20 y 21 del MEN).

La principal contribución de esta investigación es que la implementación de las políticas públicas de educación artística para la primera infancia no sigue un modelo homogéneo o único. Todo lo contrario, el análisis ha permitido establecer configuraciones territoriales distintas que vienen dadas por la interacción entre las capacidades institucionales, los recursos, la formación docente, la articulación intersectorial, las identidades culturales y las concepciones sobre educación artística. Todo ello nos permite ver la política pública como un proceso territorial, dinámico y relacional y no como la aplica-

ción de estándares nacionales. Igualmente, en muchos territorios no se está aplicando decididamente y se requiere de programas estructurados por agentes de las regiones.

Estos resultados tienen diálogo con Gaztambide-Fernández (2013), quien nos advierte de la tendencia a reducir las artes a recursos para la obtención de otros fines de carácter educativo. De igual manera, Nieto y Balanzó (2023) argumentan que las políticas públicas deberían considerar la educación artística como un campo de conocimiento con fines propios (estética, creatividad, patrimonio, cultura, etc.). Los hallazgos del estudio evidencian que cuando las artes quedan subordinadas únicamente la cognición, la expresión o la emoción, se invisibilizan dimensiones básicas de las artes y la construcción de sentido e identidad en los territorios.

A diferencia de investigaciones que tienen como eje de análisis las experiencias locales, el estudio permitió analizar cinco regiones del país e identificar en seis dimensiones que determinan la implementación territorial de las políticas públicas de educación artística: las relaciones entre capacidades institucionales, condiciones materiales, profesionalización, articulación intersectorial, diversidad cultural y nuevas concepciones de la educación artística.

A partir del análisis comparativo realizado en los cinco territorios estudiados, en la figura 9 se propone un modelo que sintetiza estas relaciones y explica los principales factores que intervienen en la implementación de dichas políticas. Esto implica que, para fortalecer la educación artística, se requiere pensar las condiciones apuntadas como un sistema articulado entre pares y no como intervenciones sueltas o iniciativas individuales. Este es un modelo interpretativo que puede orientar futuros estudios o formulaciones de política pública.

En conclusión, las políticas actuales declaran a la educación artística como derecho y componente esencial en el desarrollo infantil. Esta investigación permitió comprender los desafíos que conlleva la implementación de esta política en el territorio colombiano. Los hallazgos permiten identificar que garantizar una educación artística significativa y de calidad depende de un enfoque inclusivo y sostenible que asegure que todos los niños, sin importar su región o contexto socioeconómico, puedan beneficiarse y tener acceso a una educación artística. Como señalan Quintero y Salazar (2014) el contexto en el que viven las infancias configura significados sentidos y aprendizajes. Los resultados de esta investigación respaldan la perspectiva de que las políticas públicas adquieren diversas estructuras acordes a las condiciones institucionales, sociales, pedagógicas y culturales de cada territorio y contexto.

Figura 9

Categorías que afectan la implementación de las políticas públicas de educación artística en la primera infancia



El principal aporte de esta investigación fue ofrecer una mirada comparativa sobre la implementación de las políticas públicas de educación artística en cinco regiones colombianas. Esta perspectiva permitió identificar tanto elementos comunes como diferencias territoriales; estas se relacionan con la formación docente, la infraestructura y la articulación entre las políticas nacionales y los contextos locales, aportando evidencia para orientar el fortalecimiento de futuras acciones institucionales y de política pública.

Por consiguiente, es necesario mayor investigación que permita no solo reconocer las experiencias exitosas, sino construir un acervo de saberes sobre la relación entre las artes, el desarrollo infantil, las culturas y los territorios. En ese sentido, es fundamental superar el papel de las artes como manualidades y pensarlas como estructuras pedagógicas y didácticas que realmente pueden transformar la educación inicial. En esta perspectiva, las artes requieren un redireccionamiento en torno a lo que comprendemos como desarrollo infantil y reconocer su papel en la formación del capital cultural y simbólico, que favorezca la apropiación de las diversidades de nuestro país y su valor.

Como limitación, esta investigación corresponde a un análisis realizado en un conjunto de regiones y municipios específicos, por lo que los resultados deben comprenderse desde esos contextos. No obstante, la diversidad territorial incluida en el estudio se constituye en un referente para futuras investigaciones sobre la implementación de las políticas de educación artística en Colombia.

Futuras investigaciones podrán profundizar en el seguimiento de estas políticas desde estudios longitudinales y ampliar el análisis a otros territorios del país, con el fin de valorar su evolución, sostenibilidad e impacto en la educación artística para la primera infancia. Solo entonces podrá avanzar hacia una etapa de madurez donde las artes jueguen un papel central en la educación y el desarrollo integral e integrador de los niños en toda Colombia. En un país caracterizado por su diversidad cultural y territorial, garantizar el derecho a la educación artística desde la primera infancia es reconocer que las artes no solo enriquecen el desarrollo infantil, sino que ayudan a construir ciudadanos, personas capaces de crear, interpretar y transformar, de manera crítica, los mundos en que habitan.

Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Los libros de la Catarata.
- Alcaldía de Medellín. (2026). *Funciones y composición de la Unidad Administrativa Especial Buen Comienzo*. <https://www.medellin.gov.co/es/unidad-administrativa-especial-buen-comienzo/funciones-y-composicion/>
- Amador, J. C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Revista Pedagogía y Saberes*, (37), 73-87. <https://doi.org/rmhv>
- Arrieta-Flórez, M., Córdoba-Girado, D., & Sayas-Contreras (2021). Implementación de la política de primera infancia en Cartagena, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(3), 1-24. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.19.3.4943>
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡wuau!: el papel de las artes en la educación*. Octaedro.
- Bolaños, A., & Joa, N. (2023). *Infancias, artes y educación inicial: impacto pedagógico, didáctico y artístico de las políticas y programas implementados para la enseñanza de las artes en una muestra seleccionada de seis instituciones de Nariño y tres instituciones de Cundinamarca* [trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19048>

- Camilli, C., Fontana, M., López, M., Serrano, A. (2025). *El poder transformador de la educación artística y cultural: una garantía del derecho a la cultura. Evidencias, consideraciones y recomendaciones*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.faeteda.org/wp-content/uploads/2025/09/El-poder-transformador-de-la-educacion-artistica-y-cultural.pdf>
- Cárdenas-Forero, Ó., Aguilera, Y., & Silva, D. (2018). Historia del saber escolar estético en el preescolar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 695-707. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16204>
- Congreso de la República de Colombia. (2016). *Ley 1804. Por la cual se establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones*.
- Congreso de la República de Colombia. (2025). *Ley 2555. Por medio de la cual se establecen medidas para la implementación de herramientas pedagógicas de las artes y la cultura en las instituciones educativas*.
- Corporación Juego y Niñez. (2018, 7 de septiembre). *Aprendiendo aprender de nuestros indígenas: Leticia* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/AHkPzBmYpuY?si=sf6tZsaSpfxTiCQS>
- Cruz, K. Y. (2024). *Dificultades y fortalezas de la enseñanza de artes para la primera infancia: Análisis de la política pública en Neiva* [trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19703>
- Enamórate del Chocó. (2025). *Enamórate del Chocó*. <https://enamoratedelchoco.co/>
- Gaztambide-Fernández, R. (2013). Why the arts don't do anything: Toward a new vision for the cultural production in education. *Harvard Educational Review*, 83(1), 211-234. <https://doi.org/10.17763/haer.83.1.a78q39699078ju20>
- Huertas-Ruiz, D. P., Parra, H., & Caicedo, L. (2018). La enseñanza de las artes en la educación inicial: una mirada desde las aulas. *Tsantsa. Revista de Investigaciones Artísticas*, (6), 19-34.
- Huertas-Ruiz, D. P., & Falla-Sánchez, C. A. (2025). Emociones para la paz con las infancias desde las artes escénicas en el Doncello (Caquetá). *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1315>
- Huertas-Ruiz, D. P., Hormaza, L., & Varela, E. (2024). Lenguajes artísticos e infancias en las regiones de Colombia: aportes para su resignificación. *Infancias Imágenes*, 23(2), 1-19.
- Huertas-Ruiz, D. P., Parra, H., & Caicedo, C. (2021). *De la imitación a la creación: la enseñanza de las artes en la educación inicial*. Uniediciones.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2018). *Política nacional de infancia y adolescencia 2018-2030*. <https://bit.ly/4xuD4fS>

- Instituto Distrital de las Artes. (2017). *Arte en primera infancia: perspectivas de investigación*. <https://bit.ly/3UDK8Ir>
- Instituto Distrital de las Artes. (2026). *¿Qué es Nidos?*. <https://nidos.gov.co/sobre-nidos>
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. Del Estante Editorial.
- Leyton, L. (2023). *Infancias, artes y educación artística: Análisis pedagógico-didáctico de la enseñanza de la educación artística para las infancias en tres instituciones de Bucaramanga* [trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19693>
- Ministerio de Culturas [Colombia]. (2020) *Estrategia digital de cultura y primera infancia*. <https://maguared.gov.co/>
- Ministerio de Educación Nacional [Colombia]. (2014a). *Documento 20: sentido de la educación inicial*. Panamericana.
- Ministerio de Educación Nacional [Colombia]. (2014b). *Documento 21: el arte en la educación inicial*. Rey Naranjo Editores.
- Muñoz, N., & Espitia, A. (2024). *Concepciones de la educación artística para la primera infancia en cinco instituciones educativas de Ibagué, Tolima; cuatro instituciones de Anapoima y tres instituciones de La Mesa, Cundinamarca* [trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19681>
- Muñoz, Y., & Oballe, D. (2023). *Aproximación al impacto de las políticas públicas en artes para la primera infancia en sus componentes pedagógicos, didácticos y curriculares en las ciudades de Barranquilla (Atlántico) y Florencia (Caquetá)* [tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19126>
- Nieto, Y. S., & Balanzó, A. (2023). Representations of art education in public policy: The Colombian case. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/rmhw>
- Pineda, N. (2017). *El pilar del arte en la política pública educativa para primera infancia como transformador del capital social: un análisis desde la perspectiva de Pierre Bourdieu* [trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Uniminuto. <http://hdl.handle.net/10656/7291>
- Pramling, S., Asplund, C., Olsson, B., Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2009). The art of teaching children the arts: Music, dance and poetry with children aged 2-8 years old. *International Journal of Early Years Education*, 17(2), 119-135. <https://doi.org/bf58bp>

- Quintero, G., & Salazar, H. (2014). *Infancias y políticas públicas: reflexiones y nuevas posibilidades desde la experiencia* [documento]. Universidad de Manizales.
<https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/1749>
- Rubiano, M. (2018). *Análisis de las políticas públicas para la educación artística desde la perspectiva de Pierre Bourdieu* [trabajo de grado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Universidad Santo Tomás. <http://hdl.handle.net/11634/19621>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Transparencia

Financiamiento

Esta investigación fue financiada por el centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. Código: FBA-623-23.

Agradecimientos

Agradecemos al semillero «Teatro del oprimido para infancias sabrosas», especialmente a nuestras coinvestigadoras Eliana Varela y Lorena Hormanza. Investigadores en formación: Yerlys Muñoz, Diana Oballe, Natali Bolaños, Nikolle Joa Ramos, Nichol Muñoz, Angie Espitia, Laura Leyton Caleño, Yuliana Cruz y Mauro Mohamed Olarte.

Conflictos de interés

Los investigadores no reportan ningún tipo de conflicto de interés.

Datos abiertos de la investigación

Los investigadores no proporcionan acceso abierto a sus datos.

Materiales abiertos de la investigación

Los investigadores no proporcionan acceso abierto a sus materiales.

Pares revisores del artículo (comité científico)

Noemí Ávila Valdés, Universidad Complutense de Madrid, España.

Bernardo Barragán Castrillón, Universidad de Antioquia, Colombia.

Revisión académica (revisión de escritorio)

Héctor Fabio Ospina, Universidad de Manizales, Cinde. Doctor en Educación de la Nova University-Cinde.

Simón Montoya-Rodas, Corporación Akará. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde.

Revisión editorial

David Arturo Acosta-Silva, Universidad de Manizales, Corporación Universitaria Unitec. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde.

Licencia

Este es un artículo de acceso abierto distribuido en concordancia con los términos de la licencia Creative Commons 4.0 Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional, la cual permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) o adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material), si y solo si, se da crédito de manera adecuada, se brinda un enlace a la licencia y se indica si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo del licenciante. No se permiten los usos comerciales del material. Si se remezcla, transforma o crea a partir del material, se debe distribuir la contribución bajo la misma licencia del original. Véase: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>

Declaración uso inteligencia artificial

Los investigadores no reportan ningún tipo de uso de inteligencia artificial.
