

**ENTORNO ESTÉTICO Y CONTEXTO LÚDICO EN EDUCACIÓN INFANTIL:  
UN ESPACIO PARA EL NUEVO PROFESOR**

**Aesthetic environment and ludic context in Preschool Education:  
the space for a new teacher**

Antonio Félix Vico Prieto

Universidad de Jaén. *Contacto:* [afvico@ujaen.es](mailto:afvico@ujaen.es)

Enviado: 28/12/2015

Aceptado: 01/02/2016

**Resumen**

La asignatura Entorno estético y contexto lúdico de la titulación de Educación Infantil es un proyecto de innovación docente basado en los supuestos teóricos de pedagogos como Loris Malaguzzi, John Dewey, Murray Schafer o Javier Abad. La asignatura, de marcado carácter multidisciplinar, pretende introducir al alumnado en la comprensión del rol que puede desempeñar el arte contemporáneo en la etapa de Educación Infantil. Sin embargo, quizá debido a la reciente implantación de la asignatura, se observa la necesidad de un profesorado de mayor perfil multidisciplinar comprometido con este proyecto pedagógico, a la par que se requieren adaptaciones en el desarrollo de la propia docencia de dicha asignatura. Este artículo intenta ofrecer un punto de vista, nacido de la vivencia diaria como docente, para la mejora de la enseñanza de esta asignatura.

**Palabras clave:** educación infantil, entorno estético, arte contemporáneo, formación multidisciplinar

**Abstract**

Based on the theoretical assumptions of Loris Malaguzzi, John Dewey, Murray Schafer and Javier Abad, the clearly multidisciplinary identity subject Aesthetic environment and ludic context in Preschool Education, aims to introduce students into the understanding on the role of contemporary art in teaching in pre-scholar education. However, perhaps due to it recent introduction, the subject probably needs a more multidisciplinary profile from professors involved in this educational project. At the same time, some adjustments in the development of the subject are required. This article attempts to offer a point of view from daily experience as a teacher, to improve the general teaching of the subject.

**Keywords:** pre-scholar education, aesthetic environment, contemporary art, multidisciplinary.

## ENTORNO ESTÉTICO Y CONTEXTO LÚDICO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Como señala la guía docente, la asignatura Entorno estético y contexto lúdico (Universidad de Jaén, 2010), se propone introducir al alumno del Grado en Educación Infantil en el conocimiento de experiencias educativas innovadoras, facilitando su puesta en práctica a través del desarrollo de proyectos educativos que integren distintas disciplinas artísticas, de manera que estas los conviertan en espacios lúdicos.

Aunque, la asignatura está fundamentada en el proyecto cultural y educativo de las escuelas de Reggio Emilia, destaca, sobre todo, por ser una propuesta novedosa por su configuración como materia de aprendizaje interdisciplinar para los futuros maestros de educación infantil; y, lo hace en torno a los fundamentos del arte contemporáneo, siguiendo el trabajo de Javier Abad, profesor y artista visual de cuya concepción pedagógica nace esta asignatura. Los proyectos educativos como los que se promueven en Entorno estético y contexto lúdico en Educación Infantil, “favorecen los procesos cognitivos, la elaboración de significados, el desarrollo afectivo y emocional, las relaciones entre iguales y las actitudes sensibles a partir del juego sensoriomotriz y simbólico”. (Abad, 2006)

Así, el diseño de la asignatura propone la creación de distintas instalaciones artísticas donde se aúnen estética y conocimiento. En dichas instalaciones se han de integrar las tres áreas de conocimiento implicadas en la asignatura, áreas del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, es decir, las artes plásticas y visuales, la música y la expresión corporal.

## LAS ESTÉTICAS DEL CONOCIMIENTO

Reggio Emilia es una ciudad de algo más de cien mil habitantes que se ubica en el Norte de Italia, en la región de Emilia Romagna. Fue allí donde el pedagogo y filósofo Loris Malaguzzi comenzó a romper con las ideas y tradiciones pedagógicas de la época. Sus nuevas propuestas forman la base del proyecto educativo de la asignatura que analizamos en este trabajo. Fue el iniciador e inspirador de la metodología educativa de estas escuelas, dedicando toda su vida a la construcción de una experiencia de calidad educativa en la cual se diera importancia real a la escucha y el respeto, y donde se considerasen las potencialidades de los niños para que de esta forma se reconociesen sus derechos a ser educados (Hoyuelos, 2006).

¿Por qué surge el proyecto en esa pequeña ciudad de Italia? Reggio Emilia fue una ciudad cuyos habitantes al finalizar la dictadura fascista en Italia y con el deseo de cambiar y crear un nuevo modelo de sociedad más justa e igualitaria, unieron fuerzas para construir (literalmente con sus propias manos) centros de educación para sus hijos. Por tanto, este hecho que de forma clara supone el punto de partida de este proyecto educativo, no tiene nada de banal. El propio Malaguzzi (2001) hablaba de cómo a los ciudadanos de Reggio Emilia, la experiencia fascista les había enseñado que la gente que se conformaba y obedecía era peligrosa y que, para crear una nueva sociedad, era necesario mostrar a los niños la idea de que ellos son personas y que pueden, y deben, pensar y actuar por sí mismas.

Uno de los puntos fundamentales de la propuesta educativa de Reggio Emilia es comprender el aprendizaje como una actividad cooperativa y comunicativa, en la cual los

niños son agentes activos que construyen su conocimiento. El deseo de las escuelas Reggianas es la de proporcionar un foro donde niños y adultos se reúnan para construir juntos conocimiento y cultura. Según Malaguzzi, esta idea promueve el hecho de que el niño posea una voz propia siendo consciente así de que él es la parte principal de la cimentación de su vida, pero también de la sociedad en la que vive (Abad, 2009; Malaguzzi, 2001).

A un músico, como lo es el autor de este escrito, no se le antoja casualidad que Murray Schafer sea el compositor de referencia en el desarrollo de la asignatura Entorno estético y contexto lúdico en Educación Infantil. Nacido en Ontario, Canadá, Murray Schafer es un destacado compositor de música contemporánea, aunque sobre todo se le conoce por su faceta como educador. Al igual que Malaguzzi, posee una visión renovadora de la educación (en este caso de la educación musical) que se cimienta en lo que denomina “escuela de la escucha” (Espinosa, 2006; Schafer, 1975). Curiosamente, sus propuestas educativas en cuanto a la enseñanza musical están muy cerca de la filosofía de las escuelas Reggio Emilia.

Schafer propone como aspectos fundamentales de su proyecto pedagógico descubrir las habilidades creativas de los alumnos, independientemente de su edad; y descubrir el medio (sonoro) en el que se encuentra el niño: ruidos, habla, música, silencio, etc., es lo que el autor define como “paisaje sonoro” (Espinosa, 2006). Y desde este punto, en lo que quizá sea una de sus ideas más destacadas, Schafer defiende una iniciación musical basada en la escucha y en la audición del entorno sonoro (Schafer, 1965; 1975), proponiendo también la elaboración de proyectos conjuntos donde todas las artes puedan encontrarse y desarrollarse juntas de forma adecuada (un planteamiento realmente similar a lo propuesto en la asignatura).

Adscrito en la búsqueda de un lenguaje musical contemporáneo (otro de los aspectos que resuena en el planteamiento de la asignatura), Schafer propone un método consistente en que el docente y el alumno lleguen a conclusiones sobre las nuevas perspectivas contemporáneas en el campo musical, siempre a través del diálogo porque para él cualquier proyecto educativo que no nace de este hecho, y por tanto no hace crecer al propio docente, es un proyecto erróneo (Espinosa, 2006; Schafer, 1965; 1975).

Adelantándose en el tiempo a las propuestas de Schafer, la escucha también se muestra como una idea fundamental de las escuelas de Reggio Emilia. Es Malaguzzi en este caso quien defiende la idea de escuchar a los niños para que puedan expresar sus ideas, y para que obliguen al adulto a encontrar respuestas para ellos y de esa manera se llegue a una situación de diálogo mutuo. Es esta capacidad de escuchar lo que permite la comunicación y el diálogo. Según sus propias palabras, “la educación vive del diálogo y la participación” (Malaguzzi, 2001). Y esta es una capacidad que abunda en los niños, que escuchan a otros niños y a los adultos, pero que no parece brillar en los adultos de nuestro tiempo.

Por eso Malaguzzi insiste en que la socialización no se enseña a los niños: ellos ya son seres sociables. Aquí es donde la escuela juega un papel importante ya que debería ser, ante todo, un contexto de escucha múltiple que involucre a profesores y a los propios niños, individualmente y como grupo; escuchar el uno al otro y a sí mismos. Este enfoque que propone Reggio Emilia cambia el concepto de aprendizaje: “el autoaprendizaje de los niños y el logrado por un grupo de niños y adultos cooperando juntos” (Malaguzzi, 2001).

John Dewey es un filósofo y educador nacido a mediados del siglo XIX en Vermont, Estados Unidos. Es uno de los principales pedagogos del pasado siglo, siendo además un

teórico clave para entender la Psicología de nuestro tiempo. De manera similar a las tesis propuestas posteriormente por Malaguzzi, Dewey concebía la escuela como un espacio de producción y reflexión de experiencias relevantes de vida social que permitía el desarrollo de una ciudadanía plena. Su método pedagógico se basaba en la educación de las habilidades individuales (Dewey, 2004).

Aunque desde otro punto de vista, Dewey entronca con las ideas de Malaguzzi al ser consciente de que la educación de su tiempo tendía a ser académica y aburrida, alejada de los intereses reales de la vida. Y curiosamente, aborda uno de los temas que será tratado en el siguiente apartado de este artículo ya que Dewey creía que un profesor no sólo debía tener suficientes conocimientos de las necesidades y experiencias de sus alumnos, sino que debía tener habilidades de “profesor, artista, incluso experimentador” (Dewey, 2004). Su pensamiento, visto desde nuestra perspectiva, se nos antoja como uno de los primeros acercamientos al concepto de “multidisciplina” en la formación del docente.

Tal y como comentábamos en el inicio de este artículo, Javier Abad es un artista visual además de profesor titular de Educación Artística en la Facultad de Educación del Centro Superior de Estudios Universitarios de Formación del Profesorado La Salle (Centro Adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid). Sus publicaciones e investigaciones más recientes están relacionadas con las posibilidades que ofrecen el arte contemporáneo, la creatividad y el juego como material pedagógico en diferentes contextos sociales y educativos, y ha sentado las bases de la asignatura Entorno estético y contexto lúdico en Educación Infantil a través de su conocida tesis, titulada Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil. En su propuesta pedagógica, que no esconde la influencia de las escuelas de Reggio Emilia, Abad plantea la introducción de las instalaciones del arte contemporáneo en la escuela infantil para que sean utilizadas por los niños como un vehículo para encontrar en ellas su capacidad de transformación conocimiento. En palabras del propio Abad, “para a través de este juego vital de relaciones y valores surgidos en estos contextos, favorecer que la infancia desarrolle y reconozca todas sus potencialidades a través de los lenguajes simbólicos y expresivos” (Abad, 2009; Callejón, Yanes, 2012).

## **PROBLEMAS EN LA UTOPIA**

Recogiendo todas estas referencias y desde el curso 2010-2011, el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Jaén, ha puesto en marcha en la titulación de Educación Infantil la asignatura de Entorno estético contexto lúdico en Educación Infantil, en lo que a nuestro juicio es una apuesta innovadora a favor de las nuevas pedagogías en este campo.

Pero, ¿cuál está siendo su potencial real y qué problemas presenta la docencia de la asignatura? Al menos en el curso 2015-2016, donde tuvimos la ocasión de ofrecer la docencia de esta asignatura, el comportamiento de los grupos de alumnos, tanto en las clases teóricas como prácticas, fue ejemplar. Desde un primer momento la atención y el interés por los contenidos que se ofrecían en clase eran más que notorios, hecho que se traducía en múltiples preguntas durante el horario de clase y fuera de este. Cuando al alumnado se le invitó a la realización de un supuesto práctico, la implicación fue, al menos en la mayoría de los casos, real y entusiasta. Durante el tiempo de elaboración de sus proyectos docentes (los proyectos debían de concretarse de forma real en un colegio), no

notamos en los grupos de trabajo, o al menos no fuimos conscientes, que no le concedieran valor a la asignatura y a sus proyectos educativos, y tampoco advertimos menosprecio alguno a la idea central de la asignatura, es decir, que el niño pueda aprender jugando, experimentando y a través del juego simbólico.

Quizá sí se observó que, aparentemente, el alumnado no fue capaz de asimilar las enseñanzas ofrecidas por el equipo de docentes a lo largo del cuatrimestre. Fue significativo ver cómo muchos de los proyectos artísticos transmitían la sensación de que se habían planteado más como un mero entretenimiento que como un proyecto donde el niño pudiera desarrollar procesos cognitivos y elaboración de significados a partir del juego.

## LOS EDUCADORES: ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Loris Malaguzzi ya tenía claro que el trasvase del ámbito de la teoría a la práctica era uno de los obstáculos a solventar para llevar a cabo su proyecto docente en las escuelas de Reggio Emilia. Era una de sus preocupaciones más claras: “¿De qué manera habéis ayudado a los educadores a poder transferir el conocimiento desde la teoría a la práctica?” (Malaguzzi, 2001). Recogiendo estas palabras, y siempre desde nuestro punto de vista, creemos que el reto principal de los docentes de la asignatura debería ser encontrar el camino para transmitir al alumnado las ideas fundamentales de manera que puedan enfocar sus proyectos.

Aunque en las primeras clases todo lo relacionado con el proyecto docente a realizar en los colegios aparecía como algo motivador y especial (quizá aquí resida la gran fuerza de las escuelas de Reggio Emilia: el poder de la enseñanza a través del arte), sin embargo, en la práctica resultó muy difícil concretar qué ideas eran propias de un proyecto innovador y útil a nivel educativo. También se mostró como una tarea complicada transmitir las posibilidades de integrar las diferentes áreas artísticas en un solo trabajo. ¿Estábamos haciendo mal nuestro trabajo? Sinceramente, creemos que no.

Quizás el problema provenga de tener unas expectativas equivocadas sobre lo que se puede conseguir con un grupo (realmente heterogéneo) de alumnos de primer curso de Educación Infantil, que van a realizar un proyecto que tiene como referencia los fundamentos de numerosas disciplinas del arte contemporáneo. ¿Cuánto tiempo ha de transcurrir para que la mayoría de los docentes de arte y artistas alcancen cierta comprensión de los conceptos que rigen el arte contemporáneo? ¿Tres, cinco, diez años? Nos inclinamos a pensar que la asimilación de un lenguaje tan rico y complejo como es el del arte contemporáneo nos ha llevado a la mayoría de nosotros más de una década. Por lo tanto, ¿qué asimilación de dicho lenguaje podemos esperar que nuestros alumnos consigan en tan solo tres meses?

Quizá desde un primer momento todos deberíamos tener claro que el alumnado carece de preparación específica relacionada con la expresión artística, y seguramente son nulos sus conocimientos sobre arte contemporáneo. Esto se suma además a lo que posiblemente es un problema de base y que habría que resolver. La asignatura (que como hemos dicho se fundamenta sobre todo en la tesis doctoral de Javier Abad) está planteada en origen desde el arte plástico y visual. La transferencia de sus contenidos: artes plásticas, instalaciones, etc., a los proyectos educativos, se hace y se entiende de forma bastante nítida. Pero, ¿qué pasa con las áreas de expresión corporal y musical? Aunque quizá se

deba a la corta trayectoria de la asignatura, la realidad es que no hay referencias claras de cómo afrontar los contenidos ni la conjunción de proyectos desde estas dos áreas. Tal y como hemos comentado en el apartado anterior, Murray Schafer aparece como referente en lo musical, y aunque creemos que es sin duda el referente perfecto, el modo en el que hay que integrar sus propuestas en este tipo de proyectos (al igual que las propuestas relativas a la expresión corporal) no aparecen por ningún lado. Estos contenidos, y su transferencia a los proyectos, quedan así en mano del saber hacer y la experiencia de los docentes que ofrecen las clases tanto de música como de expresión corporal. Se nos antoja primordial solucionar este déficit para que el alumnado pueda enfocar los proyectos con expectativas sólidas y viables.

Seguramente, y no por falta de interés, entre la experiencia vivida por el alumnado y sus expectativas, al menos en muchos casos, no ha habido mucha correspondencia. En primer lugar, la alternancia de las clases de las diferentes áreas de conocimiento, creaban una interrupción en el de aprendizaje de la asignatura. Quizá sería útil pensar en un sistema de “módulos”, tal como se hace por ejemplo en otras experiencias docentes (como los cursos de Formación Profesional), en donde la aparición de un nuevo profesor o materia se vincula a una guía docente, ordenada previamente, y donde los contenidos ofrecidos sirven de asiento para los posteriores.

De hecho, quizá este sea uno de los puntos a tener más en cuenta en la mejora del desarrollo de la asignatura, ya que pudimos observar hasta qué punto las irregularidades en el calendario de clases y el enfoque adoptado por cada docente, dio lugar a que muchos grupos de trabajo perdiesen de vista el objetivo central de la asignatura. La sensación vivida es que a medida que se sucedían las diferentes clases de una y otra área, se empezaba a distinguir que al alumnado le resultaba más difícil comprender qué tenía que hacer en el proyecto exigido. Seguramente, el primero de los retos necesarios para el buen funcionamiento de la asignatura es acabar con esta incertidumbre del alumnado.

Posiblemente, desde el punto de vista del docente, una de las realidades a asumir es que compartir asignatura no es tan solo compartir un grupo de alumnos. Quizá el segundo reto sea comprender que impartir una asignatura como Entorno estético y contexto lúdico en Educación Infantil, supone algo más que la planificación de la secuencia de clases y la evaluación conjunta. Quizá una asignatura de tan claro sesgo multidisciplinar exija mayor cohesión entre diferentes áreas de conocimiento. Posiblemente una visión más realista del proyecto de asignatura (quiénes son los docentes implicados, formación, alumnado, etc.) podría enriquecer el proyecto docente mucho más que tomando decisiones (sobre todo metodológicas) a priori.

La evaluación es sinceramente otra de las cuestiones que nos inquieta. Tal y como reflexiona M<sup>a</sup> Dolores Callejón, una de las docentes de la asignatura, si al impartir la asignatura de Entorno estético y contexto lúdico en Educación Infantil no se pretende un ambiente excesivamente pedagogizado (Callejón Chinchilla y Yanes Córdoba, 2012), ¿existe un sitio para los exámenes? La evaluación de la asignatura se basa en la puntuación de un proyecto artístico realizado en un colegio de Educación Infantil, a la par que en la entrega de una memoria escrita sobre la realización del mismo. Pero, ¿cómo evaluamos un proyecto artístico?, ¿cómo podemos “suspender” una idea artística? Francamente, no se nos ocurre una solución, al menos fácil, que no vaya en detrimento de todo lo que fundamenta esta asignatura.

Quizá esta posible solución sea volver la mirada desde el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal hacia las escuelas de arte. Recogiendo

las ideas del escritor y crítico de arte Will Gompertz, quizá se debieran evaluar dichos proyectos con calificaciones como “Nuevo” o “Interesante” en lugar de “Correcto” o “Incorrecto”. Quizá la gran clave esté en enseñar “cómo pensar” en lugar de “qué pensar” (Gompertz, 2015). Somos conscientes de que este esfuerzo se hace por parte de los docentes, pero no tenemos claro que el alumnado perciba esta diferencia. En la sesión de presentación de proyectos, desde el prisma del docente, los trabajos distaban mucho de ser proyectos fundados en la idea del arte contemporáneo. Si ese objetivo no se consiguió, estamos seguros que no fue por la falta de actitud del alumnado, fue simplemente porque ese era el umbral de “contemporaneidad” que habían podido asimilar durante el cuatrimestre. Por eso posiblemente los alumnos equipararían la calificación de “no interesante” con la de “incorrecta”.

Aunque también es cierto que no debemos caer en preocupaciones exageradas y en un exceso de flagelación por parte de quienes conforman el equipo docente de la asignatura.

Aun así, sin ninguna duda, la propuesta de la asignatura de Entorno Estético y contexto lúdico en Educación Infantil es una iniciativa liberadora para el alumnado. Todos hemos sido testigos de que en ella se dan pasos importantísimos y necesarios para desarrollar sus conocimientos y creatividad, incluida la creatividad necesaria para ser docente.

## **EL ESPACIO PARA EL NUEVO PROFESOR**

Se nos antoja que gran parte de la clave para edificar de forma sólida esta asignatura, reside en el perfil del profesorado de la misma. Tal y como proponíamos en el título, sin duda, la asignatura de Entorno estético y contexto lúdico en Educación Infantil es el espacio para el nuevo profesor. No en vano, el propio Malaguzzi destacaba la necesidad que debía habitar en el buen docente, la de formarse, la de no dejar nunca de aprender y ser curiosos intelectualmente. Malaguzzi tenía siempre en mente que el mejor educador es quien tiene más curiosidad por la cultura y nunca deja de cuestionarse el conocimiento (Malaguzzi, 2001). ¿De forma premonitoria Malaguzzi hablaba para su proyecto de Reggio Emilia de la necesidad de un docente con perfil multidisciplinar? Seguramente sí.

Sin querer crear alarmas innecesarias, sinceramente creemos que uno de los déficits de la asignatura es la falta de formación multidisciplinar (o al menos de una formación multidisciplinar más amplia) de los docentes de la misma. Decía Agustín Herrán (Profesor de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Autónoma de Madrid) que todas las disciplinas, ya sean científicas o artísticas, sólo sostienen una parte de la realidad que, como en una especie de tarta, previamente se ha repartido a quienes aspiran a representarla con la validez limitada. Un ejemplo sencillo según Herrán es comprender cómo un rostro humano tiene distintas valoraciones según la disciplina que lo analiza, por ejemplo, desde la biología, psicología o las artes plásticas. A todos nos resulta evidente que los puntos de vista serán distintos, y las interpretaciones lo serán de igual manera, a la vez que sus conclusiones, posiblemente, serán parciales e incompletas (Herrán, 1999). Por eso, de forma necesaria, un profesor universitario, como profesional ligado a la educación y al progreso de la cultura, debería tener tendencia (y necesidad) a superar esa limitación para

tener una versión lo más enriquecedora posible de la realidad, que a su vez pueda enriquecer su faceta como profesor y la de sus alumnos.

No hace muchos años asistimos a una interesantísima conferencia de la Profesora Ainhoa Kaiero, conocida sobre todo en los ámbitos académicos por ser la editora de la revista de investigación musicológica, *Trans*. El hilo conductor de su charla era que la idea de multidisciplina, hoy día, ya no es un deber o un posible slogan de una universidad o un departamento, la multidisciplina es una necesidad.

Ya no hay otra forma de avanzar en el conocimiento de lo que nos rodea. Incluso la creatividad, la capacidad de concebir nuevas soluciones a los problemas que se nos plantean, se fundamenta en el conocimiento de varias disciplinas que, interconectadas, arrojen luz a estos problemas. A más conocimiento, más herramientas tendremos para desarrollar nuevas ideas, y esto es algo imposible partiendo solo del conocimiento (aunque sea profundo) de una sola disciplina. Así pues ¿por qué no afrontar la idea (insistimos en lo de necesaria) de relacionarse con conocimientos de otras disciplinas?

Llama la atención que el siglo XX se caracterizara por la aparición del concepto de las múltiples perspectivas (filosóficas o artísticas) dejando a un lado, diríamos que, de forma fulminante, el concepto de perspectiva única que había persistido durante siglos, mientras que aún hoy día, una gran parte de las personas dedicadas al conocimiento y a las disciplinas artísticas se encuentran enfrascadas en su pequeña esfera de trabajo sin querer abandonarla en ningún momento. Si revisaran brevemente la historia del siglo pasado, podrían darse cuenta de que, gracias a esa nueva perspectiva, nacieron conceptos y movimientos como la relatividad, las vanguardias artísticas, y por supuesto las nuevas concepciones de la pedagogía. Entonces ¿cuál es el freno para no abrirse a otras disciplinas?

Ya lo avanzaban Callejón-Chinchilla y Pérez-Roux (2010) cuando señalaban incluso la necesidad de pasar de la interdisciplinariedad al enfoque integrador de los diferentes saberes artísticos, como debiera darse, especialmente, en concreto, en esta asignatura. Sí, estamos de acuerdo totalmente con la profesora Kaiero, el mundo ha cambiado y su evolución, su realidad, ya no se puede comprender desde una sola disciplina. El siglo XXI avanza, y además en nuestro caso somos docentes en una asignatura que extrae su fundamento del arte contemporáneo que emerge en los primeros años del siglo pasado. Por eso creemos firmemente que el concepto de multidisciplina es la gran clave en el perfil del nuevo docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad, J. (2006). La escuela como ámbito estético según la pedagogía reggiana. *Revista, Aula de Infantil*, 1, 10, 16.

Abad, J. (2009). *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Callejón-Chinchilla, M.D. y Pérez-Roux, T. (2010). De la interdisciplinariedad al enfoque integrador de los diferentes saberes artísticos. *Arte y movimiento*, 2. Junio, 41-53. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/download/459/392>

Callejón-Chinchilla, M.D. y Yanes Córdoba, V. (2012). Creación de entornos de aprendizaje infantil Experiencia estética y juego. *Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, 15, 145-161. <http://hdl.handle.net/10637/7010>

Espinosa, S. (2006). *Ecología acústica y educación: bases para el diseño de un nuevo paisaje sonoro*. Barcelona: Graó.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Gompertz, W. (2015). *Piensa como un artista*. Barcelona: Taurus.

Universidad de Jaén (2010). Guía docente de la asignatura Entorno estético y contexto lúdico en Educación Infantil. Recuperado de: [https://fachum.uja.es/sites/centro\\_fachum/files/uploads/asignaturas/guiasdocentes/educacioninfantil10-11/Entornos\\_esteticos\\_y\\_contexto\\_ludico\\_en\\_educacion\\_infantil.pdf](https://fachum.uja.es/sites/centro_fachum/files/uploads/asignaturas/guiasdocentes/educacioninfantil10-11/Entornos_esteticos_y_contexto_ludico_en_educacion_infantil.pdf)

Herrán, A. (1999). Coordinadas para la investigación multidisciplinar. *Encuentros multidisciplinares*, 1 (3), 1-16.

Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

Schafer, M. (1965). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ridordi.

Schafer, M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ridordi.

Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil de Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.