



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales  
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política  
Promoción: 2016-2018

**La concepción de la educación artística en el Uruguay**  
**Análisis de los Programas del Consejo de Educación Inicial y Primaria**  
**(1949-1957-1979)**

**Tesis que para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política**

**Presenta:**

Selva del Verdún Pérez Stábile

Director de tesis: Dr. Alejandro Gortázar Belvis

**Montevideo, 4 de octubre de 2018**

## **Dedicatoria**

A mi padre porque con su exquisito silbido hizo vibrar en mí el amor por la música.  
Así comencé este camino de encuentro con la educación artística.

## **Agradecimientos**

Agradezco a quienes me han permitido compartir este recorrido por la educación pública uruguaya:

A los y las docentes que han generado espacios de reflexión y acción y que desde trayectos de formación muy disímiles han posibilitado el surgimiento de nuevas preguntas sobre la educación, en general y sobre la educación artística, en particular. A cada estudiante que desde el nivel inicial hasta el nivel de formación docente me han ofrecido su aporte, en clave de vivencia, para creer en el poder transformador y liberador de la enseñanza del arte.

## Índice

<b>Resumen</b> .....	5
<b>Abstract</b> .....	6
<b>Introducción</b> .....	7
<b>Capítulo I: Alcances y concepto de la educación artística</b> .....	12
1.1. Construcción de significados.....	13
1.2. El lugar en las prácticas de enseñanza.....	17
<b>Capítulo II: Marco metodológico</b> .....	23
<b>Capítulo III: Análisis de los programas de Educación Primaria</b> .....	32
3. 1. Los programas de Educación Primaria en clave de contexto.....	32
3.1.1. De las decisiones políticas.....	32
3.1.2. De la cultura y sus manifestaciones.....	38
3.2. Trazos y huellas en la formación de los niños y las niñas.....	40
3.2.1. Desde un espectro general.....	40
3.2.2. Desde el crisol de la estética.....	43
3.3. Los programas de Educación Primaria: abordaje de la educación artística.....	46
3.3.1. Denominación y fines.....	46
3.3.2. Organización interna.....	49
3.3.2.1. Presentación de las disciplinas.....	49
3.3.2.2. Descripción de contenidos y actividades.....	52
3.3.2.3. Explicitación de estrategias, recursos y bibliografía.....	54
3.4. Los programas de Educación Primaria y el modelo didáctico de educación artística.....	59
3.4.1. La mirada del área artística en relación a las demás áreas de conocimiento.....	59
3.4.2. Orientaciones didácticas para la introducción del área artística con valor en sí misma.....	61
3.5. Los programas de primaria y su vinculación con la formación magisterial.....	67
3.6. La concepción de educación artística en los programas de primaria.....	70
<b>Capítulo IV: Conclusiones</b> .....	73
4.1. Concepción de educación artística en los programas de educación primaria: ¿es un área de conocimiento?.....	73
4.2. Una mirada que interpela al actual Programa de Educación Inicial y Primaria.....	80
4.3. “Una palabra no dice nada, y al mismo tiempo lo esconde todo...” .....	82
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	84
<b>Anexo: Cuadro comparativo de los planes 1949, 1957 y 1979</b> .....	88

## Resumen

Los Programas de Educación Primaria del Uruguay de los años 1949, 1957 y 1979 fueron creados en el marco de diferentes contextos históricos, sociales, económicos y culturales. Estos reflejan una visión de hombre, de sociedad y por consiguiente de la educación que debe impartirse. En este sentido cabe preguntarse cuál es la concepción de la educación artística que subyace en dichos documentos y qué lugar se le adjudica al área en el desarrollo del ser humano y en su educación. Desde el discurso se percibe el compromiso con el área dando por sobreentendido su aporte a una educación integral, sin embargo el enfoque atribuido a su enseñanza en los programas escolares, genera interrogantes respecto a la incidencia de la misma en la construcción de conocimiento.

El presente trabajo se propone describir, analizar y comparar la concepción de la educación artística que subyace en los programas de educación primaria de los años 1949, 1957 y 1979. Se plantea describir los elementos relacionados a la enseñanza de la educación artística existentes en los programas seleccionados y analizar los modelos pedagógico-didácticos que subyacen en cada propuesta programática.

Se procura la comprensión de la temática planteada a través de la realización del análisis documental de los programas seleccionados, integrando el aporte de una entrevista realizada a uno de los maestros protagonistas en la elaboración del programa del año 1949.

**Palabras claves:** programa de educación primaria, educación artística, modelo didáctico.

## **Abstract**

The primary education programs of Uruguay of the years 1949, 1957 and 1979, were created in the framework of different historical, social, economic and cultural contexts. These reflect a vision of man, society and therefore of the education that must be imparted. In this sense, it is worth asking what is the conception of artistic education that underlies these documents and what place is assigned to the area in the development of the human being and his education. From the discourse, the commitment to the area is perceived, implying its contribution to an integral education, however, the approach attributed to its teaching in school programs, raises questions regarding the incidence of it in the construction of knowledge.

The present work aims to describe, analyze and compare the conception of artistic education that underlies the primary education programs of the years 1949, 1957 and 1979. It is proposed to describe the elements related to the teaching of artistic education that exists in the selected programs and analyze the pedagogical-didactic models that underlie each programmatic proposal.

The understanding of the subject is sought through the realization of a documentary analysis of the selected programs, integrating the contribution of an interview made to one of the leading teachers in the elaboration of the 1949 program.

*Keywords:* elementary education program, artistic education, didactic model

## Introducción

“Una palabra no dice nada,  
y al mismo tiempo lo esconde todo...”  
Carlos Varela (2000)

Iniciar este trabajo de investigación a partir de un fragmento de la letra de la canción *Una palabra* del músico Carlos Varela, ha facilitado la tarea. La expresión artística, en este caso, la expresión literaria resume desde su musicalidad el proceso de análisis gestado en este trabajo, porque entre el devenir de presencias y ausencias se logra construir significados en relación con la concepción e importancia de la educación artística en el currículo escolar. Como toda actividad humana la educación es esencialmente política, por lo tanto, es imprescindible construir significados considerando lo visible y lo oculto, lo expresado y lo olvidado, lo manifiesto y lo latente en cada documento programático.

Esta investigación tiene como objetivo describir, analizar y comparar la concepción de la educación artística que subyace en los Programas de Educación Primaria de la República Oriental del Uruguay de los años 1949, 1957 y 1979. Aporta elementos nuevos a la discusión educativa. Respecto a los programas reflexiona sobre la pertinencia y coherencia conceptual existente entre los elementos que los componen y, al mismo tiempo, permite visibilizar las características del modelo didáctico que se sugiere en cada uno de ellos.

La educación artística contribuye a la construcción del conocimiento desde un lugar sensible y crítico, distinto al que generan las demás disciplinas. La expresión, la creatividad y la comunicación constituyen procesos esenciales del área y permiten desarrollar habilidades cognitivas y emotivas singulares en el ser humano. La especificidad del área y de su enseñanza implica poner en juego aspectos insustituibles e impostergables, para habilitar una mirada más completa e integral de la realidad.

La historia de la educación pública uruguaya y su relación con la organización social, económica y política del país obliga a analizar el interjuego de intenciones, concepciones y decisiones que posicionan al área de educación artística en lugares muy disímiles en el proceso educativo, de acuerdo con la época.

Los programas de enseñanza primaria constituyen herramientas que vehiculizan la concreción de los fines trazados en la política educativa. Cada palabra que figura en un documento y la construcción de su significado en relación al contexto, representa la

posibilidad para comprender el lugar que se le ha adjudicado a la enseñanza del arte en determinado momento histórico.

Esta investigación aporta a la reflexión para hacer visible la forma de concebir e integrar la educación artística en la educación primaria. Pretende posicionar, aún desde las ausencias, la enseñanza del arte como una forma de conocimiento, es decir, como la organización de ideas y saberes que permiten la comprensión de la realidad desde un lugar diferente, singular y complementario de las demás áreas. Se entiende que, a partir del estudio de las diversas concepciones de esta área en los programas de primaria seleccionados –que muestran semejanzas y diferencias, coherencias y contradicciones– es posible generar nuevos aportes didáctico-pedagógicos que posicionen a la educación artística desde su especificidad conceptual y metodológica.

A lo largo de la historia de la educación uruguaya se ha tratado de jerarquizar la enseñanza del arte, sin embargo las prácticas de enseñanza evidencian que la educación artística ha ocupado un lugar secundario, generalmente subsidiario de las demás disciplinas. Es posible asegurar que el área ha sido integrada en los programas de estudio de los diferentes momentos históricos, de nuestro país, pero generalmente no se ha enfocado su enseñanza como una forma de conocimiento. La frecuencia, las características y los tiempos educativos dedicados a la enseñanza de la educación artística, en el ámbito de la escuela pública, hacen dudar sobre su importancia en el proceso de desarrollo cognitivo y emocional de la niñez. No profundizar en una concepción que implique expresión y conocimiento afecta las decisiones educativas y recorta las posibilidades de crecimiento personal del estudiantado.

El capítulo teórico de este trabajo posiciona al área de educación artística en el marco de la educación concebida como hecho político, que exige adoptar la decisión de integrarla como derecho inalienable para el desarrollo integral de la persona. Para hacer visible el potencial transformador de la enseñanza del arte se explicitan las diversas formas en que esta ha sido concebida a través del tiempo y desde el lugar que se le ha adjudicado al desarrollo expresivo de la niñez. En este sentido, se presenta una breve explicación del aporte de estudiosos del tema sobre la forma de intervenir desde la propuesta educativa para estimular la expresión en los niños y niñas. Herbert Read, Viktor Lowenfeld, Arno Stern, Jesualdo Sosa son citados en esta sección a efectos de clarificar visiones conceptuales referentes al desarrollo de la expresión. El aporte teórico busca poner la atención en la necesidad de profundizar en la dimensión emotiva e intelectual de la expresión y evidenciar la importancia del arte para la construcción de conocimiento.



Desde la perspectiva didáctica se analiza la propuesta de Elliot Eisner y Ana Mae Barbosa, a efectos de integrar en la enseñanza las dimensiones que promueven el hacer, el disfrutar y el analizar todo hecho artístico en el marco de aportes conceptuales y contextuales.

El marco metodológico describe y fundamenta las decisiones adoptadas en clave de investigación cualitativa que determina un proceso holístico. Busca, a partir de datos y señales, la construcción de significados situados en determinado contexto. Se realiza en forma exhaustiva el análisis documental de los tres programas de educación primaria seleccionados a efectos de comprender en profundidad la concepción de la educación artística subyacente en cada uno de ellos. Los aportes teóricos sobre el análisis del discurso impulsan el proceso de investigación, dado que permiten ver los diversos niveles a considerar. El análisis de cada relato enmarcado en las peculiaridades de su contexto, además de la consideración del nivel ideológico permite comprender la forma de representación de la realidad de los protagonistas de cada período histórico. La interacción de fuentes primarias y secundarias favorece el cruzamiento de datos y enriquece la comprensión de las ideas, develando coherencias y contradicciones, tanto internas de cada programa como externas, al realizar la comparación entre ellos.

Se complementa el trabajo de análisis con los insumos obtenidos en la entrevista realizada al maestro Miguel Soler, partícipe del proceso de elaboración del programa del año 1949. Los datos emanados de esta instancia, además de clarificar la concepción sobre la educación estética, dan cuenta de un momento histórico que muestra el nivel de participación y el poder de decisión del magisterio nacional en la elaboración del programa escolar.

El capítulo de análisis se organiza en virtud de las categorías conceptuales que fueron generándose a lo largo del proceso. Se realiza un constante cruzamiento de datos y acontecimientos de los tres programas para que, a través de la comparación de su contenido, afloren las concepciones sobre educación, en general, y de educación artística, en particular. En el trabajo de campo se consideran las características políticas contextuales que enmarcan el surgimiento de los programas; los que son vehículos para concretar la política educativa impulsada por los círculos de poder del momento. Al analizar cada programa se describe y compara la organicidad atribuida al sector referente al área de educación artística como educación estética o expresión. Los objetivos, contenidos, actividades, estrategias metodológicas, bibliografía constituyen componentes que al ser revisados meticulosamente dan cuenta del lugar adjudicado al área de educación artística en cada programa.

Si bien en los tres programas analizados se enfatiza sobre la importancia de la educación artística para promover la expresión en la niñez se detectan sustanciales diferencias en la forma de considerar el desarrollo integral del estudiantado. En los programas 1949 y 1957 se enfatiza en la consideración de las necesidades e intereses del alumnado, en tanto que en el programa 1979 se insiste en la formación moral y la exaltación patriótica.

En el capítulo dedicado a las conclusiones se describen las características de las concepciones de la educación artística en cada uno de los tres programas escolares. Más allá de las diferencias existentes entre la propuesta de cada uno, pues responden a momentos ideológicos antagónicos, puede afirmarse que hay aspectos comunes como: la consideración de la expresión como posibilidad de liberar o exteriorizar sentimientos y emociones; la enseñanza de la técnica con valor en sí misma; la integración del área artística al servicio de la enseñanza de las demás disciplinas. Puede concluirse que el área de educación artística no es considerada como forma de conocimiento, por lo tanto no se explicitan los contenidos de enseñanza. Se presentan una serie de actividades cuyo objetivo es habilitar el ingreso de saberes pertenecientes a otras disciplinas.

El proceso de esta investigación ha permitido clarificar concepciones del área artística en los programas y, a partir de ellas, generar nuevas interrogantes que promueven visitar la propuesta del actual programa de enseñanza en las escuelas públicas del país. El cuestionamiento sobre el lugar del y la estudiante en la planificación de la enseñanza del área, es uno de los aspectos más importantes a evaluar en el Programa de Educación Inicial y Primaria del año 2008.

Si se busca posicionar la educación artística como forma de conocimiento que exige considerar contenidos de enseñanza, concepciones metodológicas y formas de evaluación, entonces hay que defender y sostener una concepción que la posicione en un lugar de jerarquía, no solo complementaria sino equivalente con las demás área de conocimiento.

Liderar el proceso de transformación de la Inspección Nacional de Música en Inspección Nacional de Educación Artística, a partir del año 2015, me permitió indagar prácticas de enseñanza en las diversas disciplinas que conforman el área. El proceso de reflexión vivido me generó interrogantes sobre la concepción del área de educación artística y me impulsó a indagar en la historia de la educación uruguaya y buscar algunas huellas que permitieran comprender cómo ha sido considerada en diferentes momentos históricos.

La elección del tema de investigación es fruto de la necesidad de plantear

orientaciones técnico-pedagógicas a nivel nacional que acompañen el proceso de formación y reflexión de los docentes de todas las disciplinas del área artística. Las ideas comprendidas y reconstruidas en este trabajo me permiten analizar con mayor nivel de profundidad la realidad y, al mismo tiempo, enriquecen la elaboración de nuevas concepciones pedagógicas sobre la enseñanza del arte.

Es función de la Inspección Nacional de Educación Artística elaborar los fundamentos teóricos y prácticos para la enseñanza de esta área y, en relación con ello, establecer criterios organizativos y administrativos. Por lo tanto, resulta imprescindible conocer en profundidad el proceso de gestación y evolución de la enseñanza del área en los diferentes momentos históricos del país, y, a partir de la comprensión de la realidad vivida, entender el presente y proyectar líneas de intervención. No alcanza con el hecho de creer en el poder transformador del arte para liderar un proceso que posicione esta área como una forma de conocimiento; hay que generar una constante interacción entre teoría y práctica, o sea, construir un marco teórico que ilumine las prácticas y que sea interpelado en forma permanente a partir del análisis de las propuestas de enseñanza.

Las ideas desarrolladas a partir de esta investigación representan insumos importantes en este proceso. Constituyen una oportunidad más para visibilizar el área como objeto de enseñanza que demanda un justo tratamiento desde su esencia y especificidad.

## Capítulo I: Alcances y concepto de la educación artística

La educación es un hecho político. Toda decisión adoptada en el marco de la educación facilita u obstaculiza, amplía o restringe las oportunidades de crecimiento individual o colectivo. Entonces, de acuerdo con lo expuesto por Henry Giroux en la introducción al libro *La naturaleza política de la educación* de Paulo Freire:

representa tanto una lucha por el sentido, como una lucha respecto de las relaciones de poder [...]. La educación es aquel terreno en que el poder y la política adquieren una expresión fundamental, ya que es allí donde el significado, el deseo, el idioma y los valores se vinculan con y responden a las más profundas creencias sobre la naturaleza misma de lo que significa ser humano, soñar y señalar y luchar por una forma concreta de vida futura. (Freire, 2008, p. 15).

En este sentido la educación artística estará integrada en mayor o menor medida a las líneas de política educativa trazadas en cada momento histórico. La enseñanza del arte desde una concepción transformadora, creativa, sensible y crítica la posiciona en un lugar bastante contradictorio para los actores políticos. Si bien su integración a los objetivos y líneas de intervención educativas resulta sencilla y estratégica, por la potencialidad que implica esta área para el desarrollo integral de la persona, también puede representar una amenaza en las relaciones de poder, al habilitar nuevas maneras de ver y de proyectar la realidad.

Toda política educativa incluye tres elementos básicos: una justificación para considerar el problema a ser abordado; un propósito a ser logrado por el sistema educacional y un conjunto de hipótesis, que apelan a explicar cómo ese propósito será alcanzado (Espinoza, 2009). Estos elementos derivan lógicamente de enunciados amplios que proceden de ámbitos políticos nacionales y que se concretan mediante decretos o leyes. Por lo tanto, la educación artística será integrada en la propuesta educativa, en mayor o menor grado, de acuerdo con la importancia que se le adjudique para alcanzar los fines trazados por la política educativa imperante en cada momento histórico. Según Emilio Tenti Fanfani (2008) toda política educativa democrática enfrenta el desafío de decidir los conocimientos básicos a los que toda generación debe tener acceso y generar las mejores condiciones para su desarrollo. La decisión de cuáles son los conocimientos básicos coloca a la enseñanza del arte en diversos planos, de acuerdo con cómo se la concibe y al valor que se le adjudica en la formación de las nuevas generaciones.

Las leyes de educación y los programas de enseñanza constituyen herramientas que vehiculizan a través de diferentes niveles de acción la concreción de los fines educativos. El análisis del contenido de cada programa puede arrojar datos sobre la visión de ser humano, de

sociedad y de educación que debe impartirse. En este sentido el estudio pormenorizado realizado por el maestro Miguel Soler Rocca en su libro *Uruguay. Análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979* (1984) da cuenta de una mirada política a la propuesta educativa en relación con los principios ideológicos imperantes en el período de democracia y de dictadura.

### **1.1. Construcción de significados**

Hacer visible las diversas concepciones sobre la educación artística a lo largo de la historia de la educación primaria uruguaya es un asunto complejo. Desde la forma de nombrarla se encuentran las primeras dificultades: *Expresión, Expresión artística, Cultura artística, Educación artística, Conocimiento artístico*, son designaciones que aparecen en los documentos que dan cuenta de las distintas maneras de concebirla y, por lo tanto, de las disímiles orientaciones didácticas para su enseñanza. Adentrarse en el significado de estas diferentes denominaciones implica aceptar el desafío de transitar por un terreno de aparente contradicción, de valoraciones prejuiciosas, de mensajes que pueden resultar incongruentes.

Hablar de expresión implica bucear en una dimensión del ser humano que integra a la emoción, la que carga con el peso cultural de ser peligrosamente sospechosa por su escaso aporte al desarrollo cognitivo. No obstante, “una ‘emoción’ es en realidad un conglomerado de tres componentes: un acto de cognición, una lucha motivacional causada por la cognición y un despertar causado por ambas” (Arnheim, 1993, p. 44). La interacción intelecto-intuición es una pieza clave para que se genere aprendizaje. El proceso de aprendizaje implica el interjuego constante entre la sensación (que abre a través de los sentidos el contacto con el mundo exterior), la percepción y la representación, que permiten comenzar a captar las propiedades esenciales del medio. Las manifestaciones artísticas siempre dan cuenta de la existencia de huellas sensibles, por lo tanto constituyen oportunidades muy potentes para desarrollar el conocimiento. Desdeñar la dimensión intelectual de la expresión implica no profundizar en su esencia, desconocer que la interacción entre el mundo interno y el externo del ser humano se genera a través de herramientas cognitivas y emocionales que habilitan a la comprensión y la transformación de la realidad. En este sentido el maestro Jesualdo Sosa plantea:

La expresión es indudablemente siempre una traducción interna de estados de conocimientos (que determinaremos si solo intuitivos o también lógicos, inteligentes) provocados por reacciones [...] interiores o exteriores mediante los cuales exponemos ideas, conceptos, emociones, experiencias, o los más elevados atributos de nuestra sensibilidad y razón, con una

finalidad diversa y por sobre todo lo cual campea un afán de entendernos con nuestros semejantes y aumentar el poder humano de nuestra eficiencia social (1950, p. 59).

La relación entre la expresión y la elaboración de estructuras cognitivas resulta contundente y reveladora en la adjudicación del poder intelectual al proceso expresivo, que es ante todo sensible porque habilita el desarrollo intuitivo y perceptivo, pero que además se liga profundamente con el conocimiento que se construye en dicho proceso. La intención de fomentar la expresión en el niño o la niña *per se*, resulta inoperante en la medida en que no se comprenda su verdadero significado. No alcanza con proporcionar materiales, enseñar una técnica o una invitación “a hacer” si no se atiende a una concepción holística que acompañe al niño y la niña en su proceso creador. La esencia del acto expresivo radica en la interrelación de ideas (las propias y las de los demás), en la comprensión de los elementos que conforman la realidad, en la apertura a dejarse afectar por el mundo exterior. Por lo tanto, su esencia radica en el proceso de entender qué está sucediendo. Enseñar el arte desde este lugar habilita a la construcción de habilidades cognitivas y expresivas que permitan producir, analizar, apreciar y crear. El desarrollo en las formas de ver y sentir, a través de la producción, la contextualización y el análisis formal de cada hecho artístico-expresivo provoca la generación de nuevas ideas y conceptos que enriquecen el proceso creativo.

Indagar sobre la concepción de la educación artística obliga a reflexionar sobre el arte, lo que parece imposible de lograr si se considera la complejidad de su significación. “A un mundo sin certezas corresponderá asimismo un arte des-definido” (Oliveras, 2001, p.14); desde esta mirada amplia, desestructurada, abierta al debate conceptual es posible pensar y proyectar una educación en y por el arte. La incertidumbre conceptual sobre lo artístico lejos de obstaculizar la intervención educativa, representa una oportunidad para detectar las posibilidades educativas del área.

A través del tiempo ha habido un largo debate sobre la definición de arte, la que se reconstruye permanentemente dada su vinculación entrañable con el devenir de la humanidad y su esencia. Sin embargo, cuando la reflexión se refiere al valor del arte existen muchos puntos en común que lo colocan en una posición reveladora e impulsora del desarrollo del ser humano. Daniel Belinche (2011) defiende fehacientemente el aporte del arte en la construcción de conocimiento:

La capacidad de simbolización es un aspecto central en la vida. Da cauce a una síntesis de sentidos diversos determinados históricamente. La apertura semántica que provoca el arte es esencial en la elaboración de conceptos, la apropiación de la palabra y la construcción de identidad. Las nociones de tiempo, espacio y forma, la percepción, las tramas ficcionales y el

universo de la imagen, operaciones complejas cognitivas y motrices, cuestiones compositivas y estéticas, reconocimientos contextuales e históricos, integran los saberes primarios de los lenguajes artísticos. El arte es conocimiento y, a la vez, vehículo para conocer. (Belinche, 2011, p. 8)

Con el transcurso del tiempo y en virtud de la concepción de arte y educación artística –comprendida como el conjunto de decisiones pedagógicas y didácticas que se adoptan para la enseñanza de aquel y en directa relación con la forma de entenderlo– se pueden encontrar diversos momentos. Imanol Agirre organiza su análisis planteando en primer término el arte como saber que determina el momento en que se separa de la producción industrial, de los gremios y se configura como institución independiente e integra las academias. Evoluciona así desde una destreza manual hacia la norma y se genera la conciencia artística. El arte es considerado como destreza, donde el maestro o la maestra es la persona experta que transmite y dirige en el marco de una regla creativa sujeta a principios universales de belleza culturalmente instituidos. Se constituye un modelo pedagógico como producto de la confluencia de creencias y concepciones que comenzaron a desarrollarse en el Renacimiento y se combinaron durante los siglos XVII y XVIII.

Posteriormente y hasta comienzos del siglo XX, en el marco de una concepción rousseauiana del niño, se desarrolló una tendencia de la educación artística dirigida al desarrollo de la autoexpresión, al fomento libre de la creatividad y a la renuncia a la instrucción artística. El centro de la propuesta pedagógica se desplaza del producto creado al sujeto que crea. En este contexto se desvanece la disciplina y se apuesta al autodescubrimiento a través del estímulo de la expresión. El aporte de Hebert Read posiciona en un mismo plano al arte y al juego en la medida que desarrolla procesos simbólicos y genera nuevas imágenes. Agirre (2005) alude a este posicionamiento de la siguiente manera:

Igual que el juego, el arte es, para Read, fuente de toda actividad simbólica y metafórica, así como fuente de la fantasía y de las imágenes que preceden las ideas. De este modo la ampliación del imaginario que propicia el hábito artístico conllevaría inevitablemente un notable aumento de los recursos simbólicos para engendrar pensamientos y una mejora de las capacidades cognitivas. (p. 227).

Viktor Lowenfeld y sus estudios sobre las etapas del desarrollo del dibujo infantil, la concepción de Arno Stern sobre la expresión y el rol del docente como facilitador, así como la descripción de los métodos naturales de enseñanza de Freinet, contribuyeron a la cristalización en las prácticas pedagógicas, de principios filosóficos imperantes tales como: la importancia del sentimiento sobre la razón para toda experiencia estética; la existencia del impulso vital, defendido por Bergson como ligazón al arte; la relación directa con la

naturaleza y el juego para dar espacio a la libertad, la sensibilidad; la originalidad, la creatividad, la naturalidad, la espontaneidad, la imaginación y la expresión. Arno Stern alude a la expresión como el proceso que implica poner en juego la memoria del organismo para liberar sentimientos, deseos, emociones y que no tiene la finalidad de comunicación con los demás. Este proceso se da en forma directa, sin mediación del raciocinio. Según este autor, “El que se expresa no piensa; sustituye el dictado del intelecto por la obediencia del gesto a las vibraciones de su organismo...” (Stern, 1977, p. 31).

Después de la Segunda Guerra Mundial, en el marco del proceso de revisión de las propuestas curriculares se modifica la concepción de arte reivindicando su valor cognitivo. En este contexto se recupera la figura de docente especialista. El arte en la escuela puede ser según John Dewey (1949) la propia experiencia estética, entendida como la oportunidad de poner al niño y la niña en contacto con manifestaciones artísticas, a través de propuestas que los orienten a explorar, analizar, comparar y comprender. Constituye una forma de construir un nuevo sentido a materiales, lugares hechos, sucesos, para repensarse individual y colectivamente; “la experiencia misma tiene una cualidad emocional satisfactoria, porque posee una integración interna y un cumplimiento, alcanzado por un movimiento ordenado y organizado. La estructura artística puede ser inmediatamente sentida y bajo este respecto es estética” (citado en Agirre, 2005: 251). La mirada del arte como disciplina que presenta una organización interna y un lenguaje propio demanda necesariamente un posicionamiento pedagógico. Exige a la docente y al docente la postura de enseñante y requiere una formación específica en la dimensión logocentrista. La concepción del arte como un lenguaje, como un sistema de comunicación de tipo no verbal vinculado más específicamente a la interpretación de imágenes constituyó un modelo de reconstrucción disciplinar potente en aquel momento. Desde esta perspectiva se pretendió desarrollar en los estudiantes la capacidad de leer las intencionalidades que subyacen detrás de cada elemento formal de las imágenes. La llamada “alfabetización visual” potenció el análisis del alfabeto de los signos visuales y sus reglas específicas, a efectos de desentrañar el mensaje implícito en las imágenes.

A fines del siglo XX comienza a utilizarse el término posmodernidad para designar un estilo artístico disyuntivo y abierto; sin embargo este término excede al ámbito de la estética y se utiliza para designar el fenómeno sociológico que hace posibles los cambios artísticos. Agirre (2005) establece algunos rasgos de la actual cultura estética:

el desmoronamiento de la fe en un progreso indefinido, fundado en el desarrollo acumulativo y lineal de la industria, la tecnología y los conocimientos científicos; [...] el cambio en el



paradigma estético; [...] el abandono de la necesidad obsesiva de romper radicalmente con el pasado” (Agirre, 2005, p. 295).

El multiculturalismo, característica esencial del arte contemporáneo, obliga a un permanente diálogo entre las diversas manifestaciones artísticas e insta a construir una pedagogía de la diversidad que las estudie cuidadosamente, superando todo tipo de prejuicios. El arte contemporáneo es plural, ecléctico, susceptible de múltiples lecturas e interpretaciones; es “una forma de producción y reproducción cultural que solo se puede entender teniendo en cuenta el contexto e intereses de sus culturas de origen y recepción” (Efland, 2003, p. 77). En este sentido hablar de cultura, hoy más que nunca, refiere, como lo establece Geertz (1973) no a una variable más que puede afectar a los procesos psicológicos implícitos en el aprendizaje, sino a una dimensión constitutiva de los hechos humanos (citado en Agirre, 2005). La relación entre educación y cultura está obligada a replantearse, incluso a cuestionarse cuál es la distancia entre ambas, máxime cuando se refiere a la educación artística donde el foco es el análisis del proceso creador en constante interacción con el contexto.

## **1.2. El lugar en las prácticas de enseñanza**

¿Cómo lograr que la enseñanza de la educación artística sea visualizada como un fin en sí misma? ¿Cómo intervenir para que el o la docente sea consciente del lugar que le adjudica al área artística en sus propuestas de enseñanza?

Concebir el área de conocimiento artístico implica considerar un enfoque común entre las diversas disciplinas que la integran: música, artes visuales, literatura, expresión corporal, danza y teatro.

Busca crear conciencia acerca del derecho que a todos los niños les asiste de conocer, disfrutar, producir y apreciar el arte en sus diversas manifestaciones sin desconocer la complementariedad y especificidad de cada disciplina con sus lenguajes propios, como formas de representación, expresión y comunicación humana. (Ceip, 2008, pp.70-71).

Implica pensar los aspectos conceptuales y metodológicos en el marco de una concepción amplia que define con claridad el alcance de la educación artística en aras del desarrollo integral del estudiantado y que perfila las decisiones didácticas más allá de la especificidad de cada disciplina.

La educación artística representa una atractiva puerta de entrada para desarrollar la enseñanza de contenidos de otras asignaturas de los programas escolares. Por ejemplo, comenzar el abordaje de las ciencias sociales a partir de obras pictóricas o escultóricas resulta

una decisión didáctica frecuente; seleccionar textos literarios como excusa para abordar la enseñanza de la gramática, la ortografía u otras disciplinas de la lengua es asunto corriente en las aulas de educación primaria. Si bien no se considera errónea la utilización de estas estrategias, se entiende imprescindible que el o la docente sea consciente de que no está abordando la enseñanza del arte, sino que impulsa su abordaje desde una dimensión extrínseca (Eisner, 1995). En general, la enseñanza a través del arte es muy frecuente, ya que ofrece variados y creativos recursos y permite buenos logros de aprendizaje en las diferentes disciplinas. Así lo demuestran algunas investigaciones realizadas a nivel internacional, tal es el caso de un estudio realizado por Anne Bamford sobre el impacto de las artes en la educación. En sus conclusiones se destaca que si bien las artes están presentes en las políticas educativas de casi todos los países existe diferencia entre la “educación en las artes” y “la educación a través de las artes.” (2009, p. 14). En el capítulo referido al impacto de la educación artística se afirma que los “programas de educación artística de calidad desembocan en mejoras en el rendimiento académico.” (2009, p. 126).

Desde una dimensión intrínseca (Eisner, 1995) la enseñanza del arte se planifica y se concreta como un fin en sí mismo, como objeto a ser enseñado. El análisis de cada hecho artístico demanda considerar la intervención educativa, los aspectos técnico-formales y las características contextuales que enmarcan su origen. La construcción del conocimiento artístico favorece la elaboración de una nueva estructuración cognitiva que desarrolla habilidades, procedimientos, ideas y una nueva forma de mirar la realidad. Al mismo tiempo, nutre al ser humano de herramientas expresivas para producir y crear, para apreciar y valorar lo ya creado.

Todo hecho artístico-expresivo puede ser concebido como objeto de conocimiento, con un valor en sí mismo que enriquece la mirada de la realidad; que habilita a analizar el mundo desde una faceta singular, específica, propia.

En esta línea debe considerarse que el aprendizaje del conocimiento artístico integra tres aspectos: *productivo*, *cultural* y *crítico* (Eisner, 2012). Esta consideración exige abordarlos en forma complementaria.

Cuando se promueve la producción del niño o la niña como parte del proceso de enseñanza del conocimiento artístico deben considerarse varias habilidades, pasibles de desarrollar desde la intervención docente: la exploración y manejo de materiales y técnicas; la percepción de las relaciones entre las formas (reales y mentales); la invención de nuevas

producciones que rindan en virtud de la idea que se desea expresar y el contenido expresivo de lo creado. “El acto de creación no surge del vacío” (Eisner, 2012, p. 87). Por lo tanto, abordar el conocimiento artístico desde esta concepción implica posicionarse desde un lugar de fuerte intervención docente, que no quiere decir que el niño o la niña deba hacer lo que el o la docente imponga sino que, por el contrario, se contribuya a través de la enseñanza a la generación de imágenes (visuales, corporales, musicales) cada vez más ricas, contextualizadas, comprendidas, analizadas. Para realizar cada producción son necesarios dos componentes esenciales: tener algo para comunicar y decidir cuál es la forma que más rinde para expresarlo, para darlo a conocer.

El aspecto cultural en la enseñanza del arte remite al análisis del contexto del autor o la autora y de la obra, desde una mirada holística que da cuenta de la interrelación existente entre las formas de ver y de sentir en determinado momento histórico, social y cultural. El análisis de la confluencia de factores en el acto creador, facilita la comprensión de la temática abordada y de los elementos elegidos por quien lo realiza; promueve un contacto más profundo con la obra de arte y al mismo tiempo facilita la conexión que cada cual debe hacer con su propio contexto a la hora de producir, de crear.

El tercer aspecto a considerar es la comprensión de los elementos técnico-formales de toda obra artística, así como la interrelación existente entre ellos para conformar la síntesis que se muestra a espectadores y espectadoras. No obstante, la contemplación no sería integral si no se incluyera en el proceso la capacidad de dejarse interpelar por las cualidades expresivas de dicha manifestación. Es decir la “cualidad vital –la capacidad de sentimiento– que provoca el objeto visual” (Eisner, 2012, p. 65) es lo que puede generalizarse para cualquier hecho artístico: musical, corporal, teatral o literario. Habilitar o despertar el sentimiento implica activar, en quien contempla la obra de arte, la capacidad de asociación con experiencias vividas. La reflexión sobre este proceso activa el estado consciente de lo vivido, generando nuevos elementos para el conocimiento, así como el desarrollo de la sensibilidad y la afectividad.

A lo largo de la historia de la educación primaria en Uruguay se ha tratado de jerarquizar la enseñanza del arte, sin embargo las prácticas de enseñanza evidencian que en este nivel, la educación artística ha ocupado un lugar secundario, generalmente subsidiario de las demás disciplinas. Es posible asegurar que esta área se ha integrado en los programas de estudio de los diferentes momentos históricos, pero, generalmente, no se ha enfocado su enseñanza como una forma de conocimiento. La frecuencia, las características y los tiempos

educativos dedicados a la educación artística en el ámbito de la escuela pública hacen dudar sobre su importancia en el proceso de desarrollo cognitivo y emocional de la niñez.

La sola incorporación de esta área a través de objetivos que tienden a la libre expresión de niños y niñas no alcanza para producir cambios en la forma de contemplar y analizar la realidad. En este sentido se adhiere al pensamiento de Ana Mae Barbosa (2009), puesto que el hecho de liberar emoción –si no se es consciente de su efecto transformador en cada uno– no será suficiente para elaborar nuevas estructuras cognitivas. “Si el arte no se trata como un conocimiento, y solamente como ‘un grito del alma’, no estamos ofreciendo ni educación cognitiva, ni educación emocional.” (Barbosa, 2012, p. 31). La autora argumenta y define una “Propuesta Triangular”<sup>1</sup> que integra tres componentes del momento de enseñar las artes visuales<sup>2</sup>: la producción, la observación y el análisis conceptual, procesos que devienen en el disfrute y la reflexión para generar conciencia sobre el desarrollo cultural, su diversidad y la aceptación de las diferencias. Estos constituyen insumos para la construcción de la valoración cultural y social de toda manifestación artística como hecho político que devela la interacción entre diferentes culturas y que permiten reconocer “la representación simbólica de los rasgos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a una sociedad o un grupo social...” (Barbosa, 2013, p. 27).

En el marco de este enfoque didáctico se entiende que dejar al alumnado en libertad para producir e incorporar técnicas que explican las formas de hacer, sin propiciar la comprensión de significados ni la incorporación de nuevos contenidos resulta un activismo vacío de aportes conceptuales, alejado de la construcción de conocimientos. Por otro lado, centrar la atención de la educación artística en la apreciación de la obra de arte en sí misma significa una mirada parcial del área, por considerar solo una faceta, con el consecuente peligro de generar en el estudiantado la imagen de que el arte es privativo de unos pocos. El acto de apreciar la obra del o la artista aparece asociado generalmente a la concepción de belleza. Para Umberto Eco (2010) la belleza no es un concepto absoluto e inmutable, puesto que ha ido variando con el devenir histórico y cultural, sin embargo es posible que en la elaboración de los programas escolares se omita dicha concepción y pueda tornarse peligroso enseñar a apreciar lo bello desde una mirada simplista, indiscutible y hasta inalcanzable.

---

<sup>1</sup> Sugerencia metodológica que tiene su origen en discusiones conceptuales desarrolladas en Brasil y que puede relacionarse con las bases teóricas surgidas en la década de los sesenta de lo que hoy se denomina en EE.UU. DBAE, (Educación artística basada en la disciplina).

<sup>2</sup> Si bien la autora refiere a una de las disciplinas de la educación artística, el aporte es válido para toda el área dado que el enfoque didáctico es pasible de traducirse a todas las disciplinas que la conforman.

Ninguna postura que conduzca a analizar el hecho artístico de una manera lineal y simple es garante de la generación de buenas prácticas de enseñanza en aras de una mirada intercultural.

La concepción del área de educación artística se hace visible a través de la presentación de las diversas disciplinas que la conforman. En el análisis de los aspectos que particularizan a cada una de ellas, se aprecia una disímil consideración en el modelo didáctico. Por ejemplo, en las artes visuales puede observarse que el énfasis se pone en la producción del o la estudiante, relacionado a que históricamente se estudió el desarrollo gráfico en la niñez y se lo consideró una expresión de ese desarrollo, a través de sus creaciones. Un referente para este tema es el estudio realizado por Viktor Lowenfeld sobre la importancia de la capacidad creadora en el desarrollo intelectual y emocional de la niñez realizado en la primera mitad del siglo XX. Al mismo tiempo, se ha enfatizado en el aspecto apreciativo de las obras de arte con relación al estudio de las ciencias sociales, por el aporte que las artes visuales realizan en lo que refiere al devenir de los diversos períodos históricos de la humanidad. También la música y la literatura han sido estudiadas desde el aspecto contextual como manifestaciones del sentimiento y el pensamiento de la humanidad a lo largo del tiempo. Si bien en la primera mitad del siglo XX algunos pedagogos musicales como Jaques Dalcroze, Carlo Orff, Maurice Martenot, Edgar Willems y Zoltan Kodaly desplegaron diferentes estrategias para el desarrollo musical en la niñez, a través de la interpretación y la producción, recién en la década de los setenta con el aporte del canadiense Murray Shafer se introduce en nuestro país una visión de la educación sonora y musical que habilita y fomenta la producción, la creación como oportunidad de aprendizaje de la disciplina.

En el momento de enseñar en el área del arte, no es casual que algunos procesos sean más rezagados, pues la formación que han recibido los y las docentes en su carrera de grado tiene una fuerte incidencia en ello. Si bien el Documento Base elaborado por el Ministerio de Educación y Cultura, en el año 2006, cuando se realizó el Debate Educativo establece la importancia de que el o la docente tenga una inclinación artística y que el o la artista reciba orientación didáctica-pedagógica, sabido es que la confluencia de estos roles (docente-artista) no es habitual en el personal docente. La investigación documental de los planes de formación de maestros y maestras desde el año 1925 hasta la actualidad refleja que, si bien el área de conocimiento artístico estuvo presente en todos ellos, la carga horaria destinada a esta ha sido considerablemente menor al de otras áreas, como lengua y matemática. Cabe destacar que el Plan de Formación Magisterial del año 1955 presenta el mayor porcentaje de horas

adjudicadas a la enseñanza del arte (25,7 % con relación a la formación total) en tanto que el plan del año 1977 tenía solo 3,4 % adjudicado a la preparación en la educación artística (Bentancor, D., Lacuesta, A. y Pérez, S., 2008).

En virtud de esta realidad, es fácil comprender y explicar la inseguridad que los y las docentes expresan al abordar la enseñanza del área. Se entiende que la explicitación de las diferentes concepciones de educación artística, subyacentes en los programas escolares, y el tratamiento dado a las disciplinas que conforman el área puede constituirse en una estrategia que ilumine el alcance de su significado y de las orientaciones para su enseñanza.

Desde el discurso la educación artística ha estado presente como un derecho para el estudiantado, sin embargo la posibilidad de develar las verdaderas concepciones sobre ella a través del estudio de la fundamentación, los contenidos, las estrategias y la bibliografía de referencia de cada programa representa la oportunidad de desarrollar conciencia colectiva sobre el real alcance atribuido a la enseñanza del arte. Estudiar estos elementos permite develar si hay coherencia entre pensamiento y acción, poniendo al servicio de quienes gestionan las decisiones sobre la política educativa algunos elementos significativos que apuesten a valorar la repercusión de la enseñanza del arte en el desarrollo integral de niños y niñas.

## Capítulo II: Marco Metodológico

Para el presente trabajo de investigación se seleccionaron como unidades de análisis los programas de educación primaria de los años 1949, 1957 y 1979. Se realizó el estudio de los programas a efectos de definir, comprender y caracterizar la concepción de la educación artística que subyace en cada uno de ellos. Al mismo tiempo se analizaron y compararon los tres modelos pedagógico-didácticos con relación al contexto histórico en el que se fueron elaborados.

El objeto de esta investigación exigió adoptar una metodología de corte cualitativo pues se buscó “la captación y reconstrucción de significado” (Ruiz, 2012, p. 23) en un proceso que incluyó la descripción y el análisis de los diferentes componentes del currículo. Revisar el significado de cada enunciado –existente en los documentos analizados– determinó considerar la interacción con las variables contextuales que caracterizaron el momento histórico en el que fueron creados. Al mismo tiempo, el lenguaje conceptual y metafórico así como el procedimiento inductivo, propios de la investigación cualitativa, facilitaron el proceso de comprensión de las ideas que se analizaron en un marco flexible y desestructurado (Ruiz, 2012). La lectura y análisis de cada enunciado permitió la identificación de señales para poder construir significados. El proceso demandó la necesidad de contrastar, de manera holística, el contenido de los programas con otros documentos originados en diferentes órbitas de decisión.

Durante el proceso de investigación estuvo subyacente una teoría hermenéutica que resultó:

clarificadora, iluminativa y articuladora en su esfuerzo de comprensión de la práctica social...cuando lo que se busca es interpretar lo que sucede en una situación concreta, en lugar de establecer controles necesitamos observar la interacción entre todos los elementos de la situación elegida tal y como operan en su contexto natural. (Pérez Serrano, 1998, p. 13).

La construcción de significados no es neutral, el proceso de identificación y análisis de los elementos constitutivos de cada programa develó una íntima conexión con las concepciones de hombre, sociedad y educación en cada período. Pues como lo establece Pérez Serrano “la investigación cualitativa no busca la generalización [...] y se caracteriza por estudiar en profundidad una situación concreta.” (1998, p.15). Se identificaron las características de cada programa escolar para comprender, “la inteligibilidad de las acciones humanas clarificando el pensamiento que las informa y situándose en el contexto de las normas sociales y de las formas de vida dentro de las cuales aquéllas ocurren.” (Carr y

Kemmis, citados en Pérez Serrano, 2012, p. 16). Cabe destacar que los programas escolares elegidos surgieron en momentos políticos diferentes, dos de ellos en democracia y el otro en período dictatorial. Esto obligó a considerar, como lo establece Krippendorf (1990) que si bien los datos “están disponibles de manera directa [...] el contexto debe ser construido o reconstruido por el investigador para de esta manera comprender las condiciones de producción del mensaje.” En este sentido pudo constatar que una misma frase encontrada en los tres programas arrojó significados diferentes y hasta contradictorios con relación al contexto que enmarcó a cada currículo.

La investigación estuvo centrada en la búsqueda de acontecimientos más que de causas; en impulsar “la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe.” (Stake, 1998, p.42) para entender la esencia de cada situación y en relación con la propia experiencia elaborar una visión particular y comparada de la concepción de la educación artística subyacente en los programas elegidos.

La lectura pormenorizada de cada texto exigió una mirada holística que demandó un constante entrar y salir de los documentos en busca de señales que posibilitaran entender la realidad social en cuestión, es decir, partir del texto para leer la realidad y comprender su esencia, y al mismo tiempo analizar el contexto histórico para entender con mayor profundidad el texto. Al respecto José Ruiz (2012) establece:

La comprensión es aquél modo de recoger información en el que la realidad social es entendida como un texto contextualizado en el que puede descubrirse un sistema gramatical, un soporte léxico y un conjunto de significados. La lectura equivale a un análisis sistemático del contenido de un texto que es visto como un espejo o lago transparente en el que puede verse a través de su soporte literario cuánto en él se contiene en forma precodificada que es preciso comprender. (p. 76).

La herramienta metodológica central fue el análisis documental que permitió adentrarse en la comprensión del discurso donde las formas de decir, la organización de los enunciados, la combinación de expresiones contribuyeron a la construcción de significados, en clave de contexto ideológico.

Según Fairclough y Wodak (en Van Dijk 1999) el análisis crítico documental posee determinadas características que facilitan el proceso de investigación:

- trata de problemas sociales;
- define a las relaciones de poder como discursivas;
- el discurso constituye la sociedad y la cultura;
- hace un trabajo ideológico;



- es histórico;
- concibe al enlace entre el texto y la sociedad en forma mediata;
- es interpretativo y explicativo;
- es una forma de acción social.

Se entiende –tal como lo plantea Van Dijk– que un análisis crítico documental debe tomar en cuenta las relaciones existentes entre la sociedad y el trabajo académico; la elaboración de teoría, la descripción y la explicación están situadas sociopolíticamente.

Por lo tanto, el análisis de cada uno de los programas escolares citados demandó una postura alejada de toda ingenuidad, pues cada palabra escrita representa el carácter de las decisiones tomadas por un grupo de actores sociales y políticos en un tiempo y un lugar determinado. Entonces, como lo establece Van Dijk (1996, p 108) el “contexto social será entendido como una abstracción de la situación social real en la que la gente habla” en la que debe considerarse un marco, los participantes y las convenciones que establecen el tipo de interacción entre ellos.

Los tres programas se analizaron en un marco general común, es decir, en la órbita formal e institucional. Se estudió la interacción entre los participantes: el magisterio y las autoridades de la educación para profundizar en los diferentes niveles de participación y capacidad de decisión. La investigación realizada a través de los documentos referentes al proceso de creación de los programas de los años 1949 y 1957 permitió identificar a los actores, ya que figuran los nombres de maestros y maestras involucradas. Las diferentes publicaciones de cada año develaron el nivel de organización del magisterio y la relación existente con las autoridades del momento. Con respecto al programa del año 1979 pudo constatarse la ausencia de docentes en la responsabilidad del proceso de elaboración del documento.

La detección de la presencia o ausencia de protagonistas permitió comprender el discurso de una manera más genuina, entendiendo su valor como una producción social que “forma parte de un proceso a través del cual los grupos sociales intercambian/confrontan sus realidades y consolidan sus concepciones de hacer la realidad de la vida cotidiana.” (Rodrigo, 1999, p.103).

El procedimiento de análisis ayudó a describir, interpretar y confrontar lo explícito y lo latente de los contenidos dentro de un mensaje, como lo señala Rodrigo (1999), en el entendido

que en el análisis de contenido importan más las significaciones de los mensajes o comportamientos que los mensajes mismos [...] con el análisis de contenido nos interesa conocer y medir sus fundamentos estructurales (el hecho o mensaje en su dimensión simbólica) porque:

- Los mensajes no emiten un significado único y dependen también de su asimilación o percepción.
- Si bien expresan contenidos concretos, encierran así mismo otros contenidos lo que hace que no son mensajes únicos... (p. 109-110).

La construcción de significados demandó realizar el contraste de los documentos a nivel interno y externo a efectos de descubrir esos otros contenidos implícitos. Internamente debió buscarse coherencia entre los diversos aspectos de cada programa, es decir observar si los objetivos podían ser alcanzados a través de la enseñanza de contenidos y la realización de actividades; si las estrategias metodológicas nutrían las líneas de acción y si la bibliografía sustentaba la práctica en un marco teórico coherente. A nivel externo, la comparación entre los programas y la ampliación de la información, con la lectura de otros escritos de las épocas respectivas, permitieron hacer visible ideas implícitas. En reiteradas ocasiones y, especialmente, en el programa del año 1979 se encontraron enunciados tomados de los programas anteriores. Esto demandó un análisis exhaustivo con relación al contexto y además develó la fragilidad de la concepción sobre el área de educación artística.

El proceso de comprensión del discurso está atravesado por “varios factores cognoscitivos importantes que incluyen los conocimientos, las creencias, los deseos, los intereses, los objetivos, las actitudes, las normas y los valores de los usuarios de la lengua.” (Van Dijk, 1996, p. 98). Por lo tanto, el trabajo demandó considerar estos factores en las diferentes decisiones adoptadas metodológicamente.

Se analizaron los programas seleccionados a sabiendas de que constituyen “productos discursivos híbridos de relaciones de fuerzas en los que se condensan tradiciones, ideas emergentes y actores diversos...” (Bordoli, 2016, p.112). La creación de los documentos curriculares demanda procesos de debate y reflexión entre protagonistas políticos y educativos. En estas instancias se promueve el surgimiento de diversidad de documentos con aportes teóricos. Como parte de los insumos de esta investigación se analizaron conferencias, discursos y escritos que surgieron de asambleas de docentes, realizadas en los momentos históricos de elaboración de cada programa.

Las fuentes primarias de información como la bibliografía (descrita en los programas de educación primaria) y las leyes de educación de cada momento histórico, así como las fuentes secundarias que analizan críticamente los documentos permitieron enriquecer la

reflexión y el análisis del discurso. Este análisis se consideró valioso por las concepciones teóricas detalladas y por la posible identificación y derivación a otros materiales generados en cada contexto social, cultural y político.

En este sentido se consultaron los artículos contenidos en los fascículos *Anales Enciclopedia de la Educación*, publicados en las décadas de los cuarenta y los cincuenta, que recogían percepciones e interpretaciones de los protagonistas del momento sobre la impronta de los programas de enseñanza. Los *Cuadernos de Marcha*, editados entre 1967 y hasta principios de la dictadura, también constituyeron fuentes de consultas que permitieron visualizar las ideas que más preocupaban a los intelectuales de ese momento. Para el caso del programa del año 1979 –elaborado en época de dictadura, en la que la participación de los docentes estuvo prohibida– se exploró documentación generada por el Consejo Nacional de Educación y del Consejo de Educación Primaria.

Las leyes de educación n.º 14.101 del año 1972; n.º 15.739 del año 1985 y n.º 18.437 del año 2008 y otros escritos, generados con relación a la política de difusión de cultura de cada momento histórico, representaron insumos valiosos de análisis que fueron integrados al proceso de investigación. Además, se consultaron escritos elaborados en el marco del debate educativo que se realizó en el año 2008 con el objetivo de elaborar la actual ley de educación, la que habilitó la participación de diversidad de actores políticos y técnicos.

Para comprender con mayor profundidad el planteo con relación a la educación artística de los programas de educación primaria se consultó la propuesta de formación del magisterio del año 1955 impulsado por el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal y el plan magisterial del año 1977 cuyo responsable fue el Consejo Nacional de Educación. Respecto a la formación magisterial de la década de los cuarenta –ya que no existía un plan estructurado como tal– se revisaron los programas de las disciplinas que debían estudiar para rendir examen los y las docentes que aspiraban a ser maestros y maestras de 2.º grado y los que habilitaban a acceder a cargos de dirección o inspección. En el análisis de los documentos citados pudo constatarse tanto coherencias como contradicciones respecto a la propuesta de los programas de primaria. Esto hace visible que existen oportunidades y dificultades para construir y sustentar un determinado modelo didáctico en relación con la concepción de la educación artística que subyacente en los programas de esta investigación.

Según Krippendorf (1990) “La formulación de inferencias deviene del cruzamiento de datos y del contexto de producción: esto permite hacer explicaciones concretas sobre el objeto o mensaje analizado” al mismo tiempo recomienda identificar cuáles serán los datos a

analizar y cómo definirlos. “Estos tienen su propia sintaxis y estructura y se describen en función de unidades, categorías y variables o son codificados de acuerdo con determinadas condiciones.” (Rodrigo, 1999, p. 111). Para la realización del análisis de los programas se observaron los siguientes elementos:

- ubicación del área de educación artística en la totalidad del documento;
- distribución de los contenidos en relación a niveles o grados;
- nominación de las disciplinas que componen el área;
- fundamentación;
- objetivos;
- contenidos;
- estrategias metodológicas;
- recursos;
- evaluación;
- bibliografía.

El estudio de cada componente, en forma independiente, así como la relación entre ellos contribuyó a la comprensión de la concepción subyacente sobre la educación artística y a la elaboración de las siguientes preguntas que guiaron esta investigación:

- ¿Cuáles son las concepciones de la educación artística que subyacen en cada uno de los programas?
- ¿Cómo incidió el concepto de belleza imperante en el momento histórico en la propuesta pedagógica subyacente en cada programa escolar?
- ¿Qué diferencias y semejanzas se observan entre dichos programas?
- ¿Qué elementos relacionados a la enseñanza de la educación artística se explicitan?
- ¿De qué manera se organizan en el documento?
- ¿Qué relación existe entre la fundamentación, los contenidos y las estrategias metodológicas descritas en los programas?
- ¿Qué modelos pedagógico-didácticos sustentan a los componentes para la enseñanza de la educación artística?
- ¿Se presentan explícitamente?
- ¿Reflejan la concepción de la enseñanza del arte imperante en el momento histórico en el que ha sido creado el programa que lo contiene?

- ¿Qué repercusión educativa tuvo la organización política y movimiento socio-culturales de cada momento histórico en la concepción de la educación artística?

En el transcurso del trabajo de campo se fueron estableciendo categorías de análisis, ya que la investigación cualitativa “no comienza con un cuerpo de hipótesis que es necesario confirmar o rechazar...” (Pérez, 1998, p. 35). Las categorías emergentes permitieron organizar la información y el análisis, y profundizar en la comprensión de la concepción de la educación artística subyacente en cada programa. Al mismo tiempo fue posible comparar sus principios rectores y detectar diferencias y semejanzas. La determinación de las categorías posibilitó avanzar en niveles de mayor profundización para concretar el análisis de los tres programas, de manera integrada.

Se consideró la caracterización del contexto social y político en el que surgió cada plan y la importancia que en cada uno de ellos se adjudica a la educación para el desarrollo integral de los niños y las niñas, tanto a nivel general como desde lo estético. Para la investigación se determinaron categorías que hicieran visible la caracterización de cada componente del programa en relación a la concepción de la educación artística. Finalmente se enfatizó en el análisis del modelo didáctico que subyace y orienta a los y las docentes para su enseñanza considerando las particularidades de los planes de formación del magisterio en cada momento histórico estudiado.

La riqueza del proceso investigativo radicó, como lo establece Iván Rodrigo Menéndez (1999) en el devenir entre los diferentes niveles de análisis del discurso que requirió conocer el objeto de estudio e interiorizarse en su estructura, alimentar el nivel del relato con los elementos contextuales para inferir en el nivel ideológico los aspectos de representación. Esto significa que implicó construir y reconstruir un proceso de comprensión de significados

El análisis de discurso implica ir desde la base del relato a la lógica del discurso, es decir, desde la descripción hasta su comprensión: como se ve, si bien el relato nos sitúa la enunciación de un actor social, el discurso formulado y que lo comprende, está determinado por el complejo aspecto de las representaciones. Si se quiere, el discurso, designa un modo de ocuparse del relato (Verón, 1995: 70).

Según Rodrigo, (1999, p. 129) es una legitimación de la dimensión de lo político en la acción social cotidiana y de legitimar en la acción social cotidiana la dimensión de lo político. (Rodrigo, 1999, p 129).

El trabajo de investigación requirió tomar decisiones diferentes de acuerdo con las particularidades de cada programa a analizar. En referencia al programa del año 1949 resultó

de suma importancia recurrir a la entrevista como técnica insustituible ya que existía la posibilidad de concretarla con un informante calificado que participó del congreso de maestros de escuelas rurales, realizado en Piriápolis ese año. Se entiende, como lo establece Ruiz (2012) que:

el entrevistador crea una situación concreta [...] que, lejos de ser neutral, implica una situación única en la cual intervienen tanto el entrevistador como el entrevistado, dando lugar, con frecuencia, a ciertos significados que sólo pueden expresarse y comprenderse en este mismo marco de interacción mutua. (en Flacso, 2017, p. 68).

La influencia que se genera en el proceso de comunicación en una entrevista habilita nuevas reflexiones que enriquecen el trabajo y develan supuestos no visibles *a priori* por el entrevistador, e invitan al entrevistado a bucear en su experiencia desde una nueva óptica. La conversación representa una instancia valiosa para recoger información. A través del acompañamiento al entrevistado es posible la reconstrucción de la realidad vivida y sentida. El diálogo con el maestro Miguel Soler permitió comprender el contexto en el que se elaboró el programa del año 1949. Se pudo apreciar el fuerte compromiso y la convicción del magisterio nacional respecto al poder de la educación en el desarrollo de la persona y la sociedad. “La conversación conceptual es aquél método [...] en el que se utiliza una conversación sistemática [...] la técnica mayéutica, ayuda y colabora con el actor a que éste reproduzca la realidad social tal como ha sido producida.” (Ruiz, 2012, p. 76). En este sentido se pudo comprobar cómo fue la vivencia en la interna de la organización magisterial en la década de los cuarenta. La que es evocada por el entrevistado como un hito en la historia de la educación uruguaya por el lugar que se le atribuyó a la voz del magisterio en el marco de las decisiones técnicas y políticas del momento. Puede afirmarse que en el transcurso de la entrevista logró encontrarse “lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, su significado, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican e interpretan su propio mundo” (Ruiz, 2012, p. 166).

Se realizó una entrevista individual, de estilo holístico, a efectos de dar lugar a la generación de expresiones que fueran reflejo de la vida personal y profesional del entrevistado. Se elaboró una guía de preguntas para direccionarla. Esto habilitó el despliegue de anécdotas y experiencias del entrevistado con relación a la educación artística en el programa del año 1949 y a sus propias prácticas de aula en las distintas escuelas en las que trabajó. Como establece Ruiz (2012) “Para entender por qué las personas actúan como actúan, hay que comprender no sólo el sentido compartido, sino el sentido único que ellas dan a sus actos.” (p. 171). Por lo tanto, la entrevista realizada en el marco de esta investigación

permitió, precisamente, tomar contacto con el sentimiento y el pensamiento de un protagonista y captar con mayor nivel de profundidad el significado de la experiencia.

Si bien esta investigación no consideró en principio analizar el actual programa de enseñanza de educación primaria, el proceso derivó indefectiblemente en su estudio. Los insumos generados en el análisis motivaron la decisión de visitar la actual propuesta programática para abrir nuevos debates sobre la concepción de la educación artística que en él subyace. La información y los conocimientos obtenidos en el trabajo de campo habilitó el planteamiento de nuevas interrogantes que podrán ser punto de partida para una discusión futura.

## Capítulo III: Análisis de los programas de Educación Primaria

### 3. 1. Los programas de Educación Primaria en clave de contexto

#### 3.1.1. De las decisiones políticas

El período comprendido entre los años 1945 y 1955 en Uruguay, ha sido catalogado por estudiosos como el más importante en cuanto al desarrollo industrial; el crecimiento económico generó en la población la utilización de expresiones tales como el “Uruguay feliz, la edad de oro o la época de las vacas gordas” (Ruiz, 2007). En el período de posguerra, según señala Francisco Panizza, nuestro país se caracterizó por contar “con importantes reservas en moneda extranjera, un nivel de vida en ascenso y con sus líderes políticos llenos de confianza en el país y su futuro” (Ruiz, 2007, p. 124). El neobatllismo impulsó la industrialización concibiéndola “como uno de los factores que permitía igualar democracia, progreso, justicia social y orden, bajo la protección del dirigismo del Estado” (Ruiz, 2007, p. 124). La década de los cuarenta se caracterizó por enfrentamientos entre los partidos políticos con motivo de la elección presidencial del año 1946.

Estaban pendientes una serie de proyectos que hacían al bienestar de la población como la reforma agraria, la puesta en funcionamiento del Consejo de Economía Nacional, una Ley de Trabajo, reforma del régimen de asignaciones familiares, el proyecto de impuesto a la renta, la reforma de la escuela rural, la formación de huertas familiares... (Ruiz, 2007, p. 129).

El principio del Estado benefactor impulsado por el gobierno de Luis Batlle Berres, a partir de agosto de 1947, signó las características económicas y sociales que tendieron a favorecer a los sectores sociales más desprotegidos. Apostó al desarrollo de la industria sin descuidar el agro y tendió a la tecnificación y a la estatización de servicios sanitarios y de transporte, entre otros. Aumentaron los salarios, creció el mercado interno y pudo observarse la participación de la población de la ciudad en eventos artísticos y sociales. Respecto al medio rural, se destacó la sanción de la ley de creación del Instituto de Colonización con el fin de promover la distribución de la tierra entre desalojados de predios rurales y colonos que estuvieran dispuestos a trabajarlas. No obstante, a pesar de las medidas adoptadas para atender al agro, hubo desavenencias entre el gobierno y el sector agroexportador, el que tuvo a la Liga Federal de Acción Ruralista como su instrumento de expresión. El año 1950 pareció afirmar el sentimiento de excepcionalidad que se predicaba desde los sectores de poder “por su tradición democrática, por su respeto a los derechos y libertades, por la bondad de su territorio, por la generosidad y solidaridad de sus habitantes” (Ruiz, 2007, 144). La consagración de Uruguay como campeón del mundo de fútbol y la conmemoración de los



100 años de la muerte de José Artigas constituyeron dos hitos fundamentales para la construcción de la identidad nacional. A nivel internacional el conflicto bélico entre Corea del Norte y Corea del Sur determinó que Uruguay “Pese a ciertas presiones, el gobierno uruguayo se negó a enviar tropas, colaborando con la venta de alimentos básicos para los combatientes” (Ruiz, 2007, pp. 145-146) decidiera la no participación a pesar de su compromiso, como firmante de la Carta de las Naciones y que económicamente resultara beneficiado con el consecuente equilibrio de la balanza de pagos y el desarrollo del proceso de industrialización (Ruiz, 2007).

Si bien Uruguay había alcanzado un buen nivel respecto al régimen salarial y de seguridad social, a partir del año 1952 la coyuntura internacional afectó las posibilidades de exportación de nuestro país, con el consecuente deterioro económico para las clases asalariadas. Los obreros de diferentes servicios (transporte, enseñanza, municipales, ANCAP, salud pública) se organizaron e impulsaron medidas de huelga. Junto a ellos se expresaban también los estudiantes universitarios que reclamaban la sanción de la Ley Orgánica de la Universidad, prevista en la Constitución de 1952, que incluiría el derecho al gobierno universitario autónomo. A partir de 1956 el Fondo Monetario Internacional aconsejó variar el valor de la moneda. Esto duplicó la cotización oficial del dólar y lo acercó a su valor internacional. Este hecho se sumó a otros en la década de los sesenta que la caracterizaron por variadas movilizaciones internas y externas. A nivel interno se concretó la llegada al gobierno del Partido Nacional, como fruto de la alianza entre el herrerismo y el ruralismo, en tanto que a nivel externo triunfó la Revolución cubana liderada por Fidel Castro. Desde los medios de prensa fue impulsada “una campaña de oposición a todo lo que supusiera una ideología de cambio.” En tanto que “la Universidad y los centros de enseñanza secundaria representaban los dos focos principales de irradiación de las nuevas ideas.” (Ruiz, 2007, p.154).

En el marco de estos acontecimientos políticos, los programas de enseñanza de educación primaria fueron gestados a través de diferentes procesos. El Programa para Escuelas Rurales del año 1949 constituyó el producto de un intenso proceso de participación del magisterio nacional. Cabe destacar el intenso debate llevado a cabo por los maestros y maestras sobre la educación que se extendió desde 1933 hasta 1958 que integró, en algunos momentos, la intención de revisar la primera ley de educación promulgada por José Pedro Varela en el año 1877. Además de atender aspectos esenciales que garantizaran la igualdad de oportunidades para la niñez tanto del medio rural como del medio urbano, el análisis

centró la discusión en “¿dónde poner los límites entre una escuela nacional única y una escuela atenta a las características del medio y a las necesidades de sus alumnos?” (Soler, 1987, p. 45). Al respecto, expresaba el maestro Julio Castro:

Este carácter de condicional que tiene la educación nos lleva a reconocer que allí donde las condiciones varíen, tendrán que variar también las formas de la educación. Si dos grupos humanos se encuentran en distinto medio natural y tienen distinto grado de desarrollo, es lógico que sus diferencias incidan en los modos de expresarse el hecho educacional (citado en Soler, 1987, p. 52).

En definitiva, y considerando la especificidad del medio en el que se desarrolla el acto educativo se concretó la elaboración del Programa para Escuelas Rurales de 1949, conjuntamente con otras decisiones político-pedagógicas que acompañaron el proceso en defensa de una mejor calidad para la educación en el medio rural: la creación de escuelas-granjas a iniciativa de Agustín Ferreiro a partir del año 1945; la generación de misiones socio-pedagógicas ese el mismo año; la creación del Instituto Normal Rural en el año 1959 y la creación del Primer Núcleo Escolar Experimental en la zona de La Mina, en 1954. Estas acciones derivaron en la creación de la Sección de Educación Rural en 1958, con el fin de organizar los recursos y revisar la normativa que considerara la especificidad de las acciones educativas en el medio rural.

El Programa para Escuelas Rurales, aprobado por resolución del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal el 27 de octubre del año 1949, representó un mojón esencial en el proceso de participación que congregó a autoridades de la educación, técnicos, asociaciones magisteriales (Federación de Asociación Magisteriales del Uruguay) maestros y maestras , en general.

En el discurso inaugural del Congreso de Maestros de Escuela Rurales y Granjas, realizado en Piriápolis, en enero de 1949, cuyo único objetivo fue la elaboración del programa para escuelas rurales, el Sr. Luis Sampetro, presidente del Consejo Nacional de Enseñanza y Primaria expresaba:

Por primera vez [...] el Consejo de Enseñanza ha reunido a un conjunto tan numeroso de maestros para estudiar un problema técnico de tanta importancia como es el programa de escuelas rurales. Es que el Consejo de Enseñanza es el primero en reconocer el alto nivel de capacitación profesional alcanzado por el personal docente y la garantía que sus decisiones representan (Soler, 1987, p.51).

Es posible que el alto nivel de profesionalización de maestros y maestras estuviera directamente relacionado con la avidez, demostrada por el magisterio nacional de superar sus prácticas de enseñanza mediante la circulación de materiales técnicos como los boletines del

Centro de Divulgación de Prácticas Escolares, los Anales o la Revista *El Grillo* y con la implementación del sistema de préstamo de películas y proyectores, la periodicidad de reuniones en la Biblioteca y el Museo Pedagógico, ejemplos que representan esfuerzos contundentes en esta línea.

El Programa para Escuelas Urbanas fue aprobado por resolución del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal del 1.º de marzo de 1957. Si bien puede afirmarse que su proceso de elaboración fue con menor participación del magisterio que el programa para escuelas rurales del año 1949, existió una comisión presidida por la Inspección Técnica de Primaria en la que participaron las inspecciones regionales y departamentales además de la Inspección Nacional de Práctica, docentes de escuelas experimentales donde se aplicaba el Plan Estable y representantes de la Federación Uruguaya de Magisterio.

El contexto socio-económico del momento en el que se elaboró el “Programa para Escuelas Urbanas” (cuyo antecesor fue el del año 1941) estuvo determinado por el inicio del deterioro de las condiciones económicas favorables, hasta ese momento, para el país. El mundo desarrollado comenzaba a recuperarse de la crisis causada por la Segunda Guerra Mundial. El Uruguay, en cambio, empezaba a presentar condiciones adversas para el sostenimiento de la bonanza vivida hasta ese momento. Comenzaron a pesar la rudimentaria tecnología aplicada a la industria y la baja productividad de las explotaciones agropecuarias.

la estrechez del mercado interno, las dimensiones del aparato burocrático, los hábitos de consumo adquiridos por la población, la vulnerabilidad y dependencia del comercio exterior y, sobre todo, la falta de previsión y la estrechez de intereses de los dirigentes nacionales... (Soler, 1984, pp.16-17).

A nivel educativo puede afirmarse, como lo establece el maestro Miguel Soler, que todos los niños del medio urbano concurrían a la escuela primaria y que se habían consolidado mecanismos para formar y seleccionar a maestros, maestras, directores, directoras, inspectores e inspectoras.

Al mismo tiempo que se publicaba el programa, declarado de carácter experimental, se encomendaba a las inspecciones departamentales del país la organización de una Comisión Consultiva y de Divulgación de Prácticas Escolares (1969, p 3)<sup>3</sup>. Aunque se constató que la propuesta presentada por el programa tuvo una buena receptividad en los maestros y maestras, con “entusiasmo por aprender y realizar nuevas actividades” “el Consejo de

---

<sup>3</sup> Las primeras impresiones del Programa para Escuelas Urbanas aprobado en el año 1957 fueron realizadas como copias de mimeógrafo, como la cantidad de ejemplares resultó escasa el documento fue publicado en un diario de la capital. La primera impresión realizada por la Imprenta Nacional data del año 1969.

Enseñanza Primaria y Normal no sostuvo la misma euforia en el mismo grado que las Inspecciones departamentales y de zona.” (Vallarino, 1987, p. 97). Cuando se publicó el contenido del programa en un diario capitalino y ante el cuestionamiento a los contenidos del área ciencias físico-naturales donde se integraba el estudio de órganos de reproducción vegetal y animal el Consejo no lo defendió. En el mismo medio de prensa se publicó un artículo titulado: “Con franja verde” y tras la interpelación parlamentaria al ministro de Instrucción Pública se modificó su contenido, hecho que deja en evidencia la falta de autonomía técnica de las autoridades de la enseñanza primaria ante el poder político partidario del momento (Vallarino, 1987).

Sin embargo, en esta década se hizo sentir con fuerza la necesidad de reformar la Ley de Educación vigente desde el año 1877. El Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal publicó un texto titulado *Reforma de la Enseñanza Primaria*. El educador Emilio Verdesio establecía: “No puede demorarse más la sanción legislativa de un estatuto de la enseñanza primaria, que contenga disposiciones más ajustadas de organización y administración del instituto escolar y los nuevos cometidos sociales y de cultura, asignados a la educación.” (Verdesio, 1957, p. 155).

En 1958 se aprobó la Ley Orgánica de la Universidad que “significó un avance fundamental en la conquista del cogobierno estudiantil, ya que se estipulaba la representación directa en todos los organismos colegiados, obteniendo voz y voto.” (Porrini, 2007, 304). Sin embargo, en los demás entes de la enseñanza, aunque fueron surgiendo diferentes normas relacionadas con la educación en coherencia con el proceso de transformación constitucional del país, no se promulgó una nueva ley de educación hasta la década de los setenta.

La Ley de Educación n.º 14.101 del 4 de enero de 1973 da cuenta de una clara intención centralizadora al modificar la organización institucional, pues reduce la cantidad de entes autónomos. De los cuatro existentes hasta ese momento: Primaria, Secundaria, Educación Técnica y Universidad, solo persiste la Universidad. Se centralizan bajo la órbita del Consejo Nacional de Educación (CONAE) los subsistemas de primaria, secundaria y educación técnica. Esta ley “daba mayor influencia al poder ejecutivo en las decisiones del sistema educativo, y habilitaba la persecución y control de aquellas voces disidentes” (Marchesi, 2009, p. 332).

El 27 de junio de 1973 el presidente Bordaberry firmó el decreto de disolución del Parlamento, de esta manera se “finalizaba el proceso de golpe de Estado y el mismo

Presidente, con apoyo de las Fuerzas Armadas, se convertía en dictador.” (Broquetas, 2007, p. 191). Tras un período de movilizaciones políticas y gremiales, de ruptura del tradicional bipartidismo blanco-colorado (en las elecciones de 1971, por primera vez, las izquierdas unidas en un frente programático, el Frente Amplio, obtuvieron el 18,28 % de adhesión del electorado) de implantación de un modelo neoliberal apoyado por grandes grupos económicos, se concretó –a través del autoritarismo– “una política hacia las Fuerzas Armadas acorde con la doctrina de la seguridad nacional preconizada por los Estados Unidos.” (Broquetas, 2007, p. 163).

Desde el punto de vista económico el país se fue transformando “en una ‘plaza financiera’ codiciada por financistas y empresarios de diferentes partes del mundo” y, a pesar de que se “redujo fuertemente la inflación [...] el costo fue, una vez más, el descenso del salario real y las pasividades...” (Broquetas, 2007, p. 197). Puede afirmarse que desde el año 1965 se inaugura un período caracterizado por la especulación financiera y afirmación de políticas fondomonetaristas que exigen la liberalización del comercio exterior y la estabilidad de la moneda (Broquetas, 2007).

El “terrorismo de Estado” anuló definitivamente el “Estado de Derecho” y permitió la represión sobre los sectores opositores sin control social, político ni legal. (Broquetas, 2007).

Represiones, secuestros, torturas, desapariciones, exilios, clausura de medios de prensa marcaron este período que posicionó a la educación como uno de los sectores más castigados, en lo que a persecución y destitución se refiere. Cabe destacar la aprobación de “la ley n.º 14248, en 1974 que exigía la declaración de ‘fe democrática’ al sistema educativo” (Marchesi, 2009, p. 375) reforzando así el control de la actividad docente y estudiantil.

En este contexto, las autoridades de la enseñanza, designadas por el poder dictatorial, crean el Programa para Escuelas Urbanas en 1979. Anulando la especificidad del contexto que sostenían los programas vigentes hasta el momento (1949 para escuelas rurales y 1957 para escuelas urbanas) se aprueba el documento que, según una publicación del diario *El Día* del 1.º de diciembre del ese año “contó con el asesoramiento de inspectores y docentes de los distintos organismos de la enseñanza y de consultores especialistas de alto nivel” (citado en Soler, 1984, p. 68). Aunque se desconoce la identidad de los inspectores y docentes participantes en el proceso de elaboración, en esa publicación se nombra la colaboración del Ingeniero Alejandro Vegh Villegas y el Presidente del Supremo Tribunal Militar, Coronel Dr. Federico Silva Ledesma (Soler, 1984), personas que no pertenecían al ámbito educativo, pero

que representaban el poder autoritario y económico de la dictadura. Importa destacar la ausencia del aporte de maestros y maestras, en general, y, en particular, de los integrantes de la Federación Uruguaya de Magisterio (que fue devastada durante este período por persecución y encarcelamiento de sus dirigentes) quienes hasta el momento habían tenido un peso gravitante en la planificación de la política educativa, a través de los aportes surgidos en asambleas y congresos.

### **3.1.2. De la cultura y sus manifestaciones.**

Según Raymond Williams, el término cultura “es una de las dos o tres palabras más complicadas en la lengua inglesa” para la que propone tres posibles acepciones contemporáneas: la noción dieciochesca de cultura como civilización, “un sustantivo independiente y abstracto que describe un proceso general de desarrollo intelectual, espiritual y estético”, “como el sustantivo independiente y abstracto que describe las actividades intelectuales y especialmente artísticas” (citado en Marchesi, 2009, p. 326). Cultura y educación son conceptos íntimamente relacionados, pues en el interjuego de ambos procesos se va construyendo “un sistema de significados a través del cual las sociedades o grupos conceptualizan el mundo en el que viven...” (Marchesi, 2009, p. 327). Por lo tanto considerar la creación y aplicación de un programa de enseñanza en un contexto cultural determinado exige identificar los principales mecanismos por los cuales se construye y manifiesta la cultura.

En la primera mitad del siglo XX se destaca, según consta en la página institucional, la creación del SODRE (Servicio Oficial de Difusión Radio Eléctrica) con la intención de “transmitir espectáculos o audiciones de carácter artístico, científico, ilustrativo o ameno con fines de mejoramiento espiritual de los habitantes del país”. Si bien su origen estuvo determinado por la difusión radial, la que se concretó a través de diferentes frecuencias para acercar a la población la música culta, la música nacional y la palabra de la información y el periodismo, sus cometidos se ampliaron con la creación de cuerpos artísticos estables (coros, cuerpos de baile, orquesta sinfónica y de cámara) y las escuelas de formación artística.

Los medios masivos de comunicación escrita, de la época representaron una oportunidad para construir significados y difundir cultura. Diarios como *El Día*, *La Mañana*, *El País* fueron instrumentos de divulgación de ideas partidarias, pero al mismo tiempo contribuyeron a la formación cultural de la población. El semanario *Marcha*, que tuvo una línea independiente, (publicado desde el año 1939) representó un importante aporte dada las

características de sus colaboradores. Músicos, poetas, maestros, políticos realizaron su contribución para la difusión de manifestaciones artísticas del momento.

La existencia del Teatro Solís en Montevideo, reabierto en el año 1946 bajo la gestión municipal y de museos como el de Bellas Artes *Juan Manuel Blanes* fundado en 1930, el Museo de Historia del Arte inaugurado en 1951, así como la creación de museos en el interior del país, promovidos por las intendencias municipales, representaron oportunidades para impulsar el acrecentamiento cultural de la población. El impulso que dio el artista plástico y docente Dumas Oroño a la creación del Primer Salón de Artistas Plásticos del Interior en 1948 y de bibliotecas de arte representó también una oportunidad para que los y las docentes tomaran las manifestaciones artísticas de carácter nacional y universal como objeto de estudio. La Biblioteca y Museo Pedagógico “José Pedro Varela” fundado a fines del siglo XIX, continuó siendo un referente para el magisterio nacional. La *Enciclopedia de Educación y Anales*, difundidos por la Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, contenían artículos pedagógicos relevantes. Los maestros y las maestras recibían a través de ellos la información de lo que el museo ofrecía,

Distinta fue la situación planteada a partir de la segunda mitad de la década de los setenta. Varios analistas al referirse al período dictatorial utilizan la metáfora del apagón cultural porque se caracterizó por persecución y censura política a intelectuales, periodistas y artistas. En este sentido, hay que destacar la institucionalización de la represión en el área de la educación formal.

El proceso dictatorial apostó a tres líneas culturales para “internalizar modelos culturales funcionales al régimen...” como lo define la historiadora Cándida Calvo Vicente al analizar el régimen franquista. El régimen dictatorial uruguayo focalizó sus acciones con el fin de “la exaltación patriótica vinculada al impulso del desarrollo de diferentes prácticas conmemorativas y celebratorias que buscaban promover el sentimiento nacionalista; la construcción de un sistema de medios de comunicación proclive al régimen; y las políticas hacia la juventud” (Marchesi, 2009, p. 330).

La exaltación patriótica tomó cuerpo a través de variadas estrategias: la transformación de espacios públicos, la organización de eventos folclóricos y actividades deportivas y la búsqueda de intelectuales y artistas que pudieran difundir las ideas del proceso. Se destaca en este plano la inauguración del mausoleo al General José Artigas y la Plaza de la bandera las que pueden catalogarse como “las expresiones más notorias de una

fiebre monumentalística, escultórica e iconográfica...” (Marchesi, 2009, p. 360) del proceso. Al mismo tiempo el gobierno impulsó eventos folclóricos, los que se concretaron en festivales de alcance nacional como el Festival Nacional de Folklore de Treinta y Tres y la Semana de Lavalleja. El proceso de censura y represión le dificultó al gobierno encontrar intelectuales que pudieran contribuir a la defensa de los ideales impulsados por la dictadura; solo se destaca la presencia del historiador Fernando Assunção. Se impulsaron concursos nacionales de poesía a través de los medios de comunicación, en los que se devela una muy baja calidad en la producción artística. A nivel musical se enfatizó en la música popular, pero se observan contradicciones como la referente a la canción *A don José* que fue impulsada por la dictadura en todos los eventos públicos, a pesar de que su autor, el maestro Rubén Lena, fue destituido por el régimen dictatorial y el dúo Los Olimareños, que la popularizó, debió exiliarse (Marchesi, 2009). También se intentó desarrollar el cine nacional, aunque con magros resultados.

Se intentó construir una visión de nación en clave esencialista, a través de las diferentes medidas adoptadas por el régimen dictatorial “mencionada como una entidad en sí más allá de su existencia histórica [...]. Dicho esencialismo guardaba un lenguaje y prácticas comunes con lo religioso en su estilo conmemorativo.” (Marchesi, 2009, p. 367). Se destaca, al mismo tiempo, el rescate de la cultura gaucha la que era promovida a través de las comidas, la música y la vestimenta gauchesca. La organización de desfiles cívico-militares representó la oportunidad de mostrar la dimensión popular de diversos eventos de exaltación nacionalista en los que participaban escolares, liceales, sociedades nativistas, asociaciones deportivas y otras fuerzas vivas tales como los clubes Rotary y de Leones.

Los medios masivos de comunicación fueron controlados a través de la Dirección Nacional de Relaciones Públicas (DINARP) que tuvo entre sus cometidos “Coordinar con el Servicio Oficial de Difusión Radio Eléctrica (SODRE) la utilización de sus emisiones radiales y de televisión...” (Marchesi, 2009, p. 338) y la utilización de programas para dar a conocer los principios del gobierno se alternaban con la contratación de programas extranjeros.

## **3.2. Trazos y huellas en la formación de los niños y las niñas**

### **3.2.1. Desde un espectro general.**

Existe una profunda conexión entre las bases ideológicas del Programa para Escuelas Urbanas del año 1957 y el Programa para Escuelas Rurales del año 1949, no solo por su proximidad en el tiempo, sino porque muchos de los y las docentes que participaron en la



gestación de uno estuvieron presentes en la elaboración del otro. La atención al proceso singular del niño y la niña y la gravitación del medio en el desarrollo de dicho proceso, constituyen pilares centrales de ambos documentos, que se reflejan en los componentes de cada programa.

Los fundamentos que inspiraron el Programa para Escuelas Rurales del año 1949 definen claramente bases conceptuales que guiaron la propuesta: la educación como hecho social directamente vinculada al nivel de desarrollo económico, social y cultural de cada pueblo; la importancia de la escuela rural y su función compensadora en relación con lo que el medio ofrece; la generación de herramientas individuales y colectivas para el mejoramiento de la comunidad; la advertencia del poder real de la educación que tiene sus limitaciones ante la presencia de factores sociales desfavorables. Desde el punto de vista pedagógico el programa explicita el concepto de escuela productiva que preconiza “una adecuada articulación entre los procesos de formación y el trabajo productivo socialmente útil” (Soler, 1987, p. 88). La escuela debe generar una formación integral que permita a la persona desarrollar herramientas para comprender la realidad y transformarla, en aras de una mejor calidad de vida. Preconiza la superación del individualismo, acudiendo al trabajo cooperativo y colaborativo que asume la responsabilidad colectiva en la construcción de la realidad compartida. En la página 8 del programa se destaca con letra mayúscula el concepto de cultura, la que debe ser transmitida, entendida como “lo que ha hecho el hombre: en contraposición a naturaleza que es lo que le ha sido dado al hombre”.

Manuel de Carlos en una publicación oficial del Consejo de Primaria de 1949 resalta a la escuela “como institución de cultura [...] pues es por intermedio suyo que se inicia la difusión de la cultura llevándose sus primeras luces al espíritu del niño” (p. 217) y agrega sobre ella “que custodia un patrimonio de incalculables riquezas espirituales [...] y presupone la transmisión de la cultura con el propósito de lograr el desarrollo de la personalidad en los aspectos físico, moral e intelectual” (p. 219). Este aspecto es considerado de relevancia en el programa, puesto que es creado, en forma específica, para el medio rural destacándose la pobreza de los estímulos que este brinda a niños y niñas en la generación de nuevas ideas e imágenes. El acercamiento a la diversidad de creaciones del ser humano, a través de la cultura representa la oportunidad de estimularlo para elaborar nuevas representaciones de la realidad.

En el mismo sentido el Programa del año 1957 propone la apertura a la cultura más allá de los límites nacionales, de manera de enriquecer la mirada estética de la niñez. A través

de sus fundamentos define a la escuela como habilitadora para el mejor desempeño en la vida, mediante el desarrollo de competencias y sugiere considerar los avances en los estudios realizados por la psicología como forma de atender a la niñez desde su integralidad. Se advierte la preocupación por practicar y comprender las ventajas de la democracia, a través de las diferentes prácticas de enseñanza. (Soler, 1984). En el epígrafe del sector Finalidades y objetivos se cita (no ingenuamente) a Clemente Estable, impulsor del plan del mismo nombre que generara las escuelas experimentales, donde el centro estaba puesto en el interés y la actividad de los y las estudiantes. La invitación a “ir al encuentro del niño con lo que más vale del hombre...” (p. 5) da cuenta de una concepción filosófica que pone como centro al estudiantado para escuchar sus necesidades e intereses y hacerlo desde el mejor lugar que la humanidad puede tener, es decir, en clave de aceptación y consideración del otro y la otra como sujeto de posibilidad.

Ambos programas generados en períodos de democracia conciben la enseñanza desde un lugar que considera al niño y la niña como el agente de su propia formación, es decir, proyectan una propuesta educativa que tome la niñez desde su centralidad y que considere el proceso de aprendizaje desde su singularidad, para promover la autodeterminación y el sentido crítico.

El Programa para Escuelas Urbanas, aprobado por el Consejo Nacional de Educación (CONAE) en el año 1978, distanciado desde el punto de vista ideológico del anteriormente presentado, por responder a una política dictatorial, presenta en el sector Consideraciones Generales “la necesidad de revisar y actualizar los programas escolares y adecuarlos a los nuevos esquemas de diseño curricular” (p. 5), se aclara que “se trabajó intensamente en el marco del ‘AÑO INTERNACIONAL DEL NIÑO’ que compromete a todos los educadores del país” (p. 5). Al referirse al “desenvolvimiento integral del educando” se citan varios dominios, “afectivo, cognoscitivo y psicomotor” con intención de promover la formación moral del estudiante para que reconozca “los valores de la familia y del régimen democrático, con un claro concepto de nacionalidad, sentido de responsabilidad y hábitos de trabajo y estudio”. Se persigue, como lo difundiera el Consejo a través del Ciclo de divulgación de apoyo a los programas para escuelas urbanas y rurales del año 1980, “consolidar el particular estilo de vida del Uruguay a través de la afirmación de los conceptos de Familia, Patria, Soberanía, Nación y desarrollo en seguridad, tendientes a la exaltación de los valores de la orientalidad y al respeto por las tradiciones nacionales” (citado en Soler, 1984, p. 33).

A través de los objetivos generales se enfatiza en: desarrollar “el espíritu de nacionalidad en función de la independencia del país y de la convivencia humana internacional, revitalizando los contenidos históricos que determinan nuestro carácter nacional.” (p. 7). Este aspecto fue determinante en la propuesta pedagógica que buscaba, por sobre todas las cosas, adoctrinar a la niñez en determinados valores e ideales que dejaran escasa o nula libertad de expresión y desarrollo personal. El énfasis puesto hacia lo internacional, aplicado en un clima de censura y silencio, afectó y anuló toda posibilidad de construcción de la identidad de la sociedad uruguaya, generando en el estudiantado escasa posibilidad de autoconocimiento.

Según la historiadora Cándida Calvo Vicente el gobierno de facto manifiesta la necesidad de “la creación de condiciones de existencia que favorezcan en diferentes grupos sociales juicios positivos con relación al poder.” (en Marchesi, 2009, p. 330). Esto exige, ante una propuesta programática, apurar tiempos, anular procesos, cuantificar períodos. Por ello en el programa del año 1979 se enfatiza en alcanzar objetivos operacionales a través de los cuales debe constatarse una conducta observable. Cargado de contradicciones el programa establece la intención de concretar “una real integración entre el ‘pensar’ y el ‘hacer’, que conduzca al niño a ser el agente de su propia formación.” (p. 5). Esto parecería imposible de concretar en el marco de orientaciones estrictas a los y las docentes en las que se le exige cuantificar tiempos y actividades.

Si bien se citan expresiones existentes en programas anteriores, el contexto en el que se enmarcan hace que pierdan todo significado en clave de desarrollo integral de niños y niñas. Ante las pretensiones contundentes que apelan a observar, rápidamente, ciertas conductas en el estudiantado es inviable habilitar los procesos de autodeterminación, necesarios para ser agente del propio desarrollo. Se destaca la importancia de la actividad como “medio por el cual el niño logrará los más felices y positivos resultados...” (p. 5). Este aspecto resulta contradictorio si se analiza el carácter conductista del programa que parece no dejar espacio a la libertad ni a la creatividad. Al mismo tiempo la sobrevaloración de la actividad en sí misma puede llevar a un activismo vacío de contenido que no genera producción de conocimiento.

### **3.2.2. Desde el crisol de la estética.**

En el Programa para Escuelas Rurales se orienta a los maestros a cumplir con la función compensatoria de la escuela, brindando oportunidades a la niñez para enriquecer su mirada sobre el mundo. Dicha acción debería realizarse en dos sentidos: por un lado poner al

niño y la niña de la comunidad del medio rural en contacto con manifestaciones artísticas nacionales e internacionales, por otro estimularlo a volver a mirar el entorno propio con ojos enriquecidos estéticamente, desnaturalizando aquellos elementos que por estar en contacto diario con ellos son portadores latentes de experiencias estéticas. En la entrevista que se le realizara en noviembre 2017, el maestro Miguel Soler expresaba:

Nosotros estábamos preocupados porque el niño rural [...] tuviera contacto, vivencias de lo bello, que es lo que corresponde a la dimensión estética de la vida. Es decir el campo es bello y el niño por acostumbramiento a aquél no está en condiciones por falta de comparación con otras bellezas de distinguir y disfrutar de lo bello que tiene el campo. Todos los maestros cuando vamos al campo, nos asombramos del atardecer, de los árboles, de todo lo que hay en él. Vamos encontrando elementos que nos enriquecen desde el punto de visto estético.

En este sentido en el programa se explicita:

la educación estética cobra para la escuela rural una fundamental importancia pues el campo, contra lo que se acostumbra oír da al niño un sentido muy limitado de lo bello. La belleza del campo es la belleza de lo natural y, desgraciadamente, la naturaleza se aprende a admirar muy tarde [...] Además la naturaleza se presenta al niño como una resistencia, no como un cuadro de realidades capaz de mover a la contemplación. (p.39).

Se entiende que el proceso de contemplación en este programa se considera desde la significación que a principios del siglo XIX, Schopenhauer le atribuyera al formular la teoría de la contemplación:

dándole su configuración clásica y un nombre [...] el que no solo designa la contemplación estética del mundo externo, sino otra que es completamente diferente, religiosa, la contemplación de la experiencia interior [...] Es una percepción total, pasiva, concentrada que [...] ‘se sumerge en el objeto’, ‘llenándose de él’, ‘convirtiéndose en su reflejo’ [...] La contemplación no sólo incluye las sensaciones, sino también la memoria. (Tatarkiewicz, p.367).

Dumas Oroño (1951, p. 18) establece que la educación artística puede realizarse en dos direcciones: la creación y la contemplación, definida esta como el acto de “ver y sentir, ver y temblar, es enhebrar con el entendimiento un vínculo entre el espectáculo y el yo íntimo, es descubrimiento y asombro, es creación...” Es decir, habilitando procesos subjetivos que conecten el interior con el exterior y que promuevan la construcción de nuevos significados. El programa escolar enfatiza en la necesidad de aumentar las vivencias del niño y de la niña en relación a la naturaleza y la cultura como forma de experimentar instancias estéticas y enriquecer la construcción de imágenes para generar así una mayor comprensión de los elementos constituyentes de la realidad.

Puede afirmarse y así lo confirma el maestro Miguel Soler, como integrante de la comisión elaboradora del programa, que la educación artística está presente en el programa con la denominación de “educación estética”. Tal como él lo expresara “se vinculaba con la

expresión del niño. Que tuviera un componente que siguiera las pautas de lo estético y no lo de lo contrario, lo antiestético, lo desagradable, lo feo y demás...” La generación de experiencias estéticas impulsa el desarrollo de la sensibilidad necesaria para reconocer elementos de la realidad habilitando su comprensión y facilitando la construcción de nuevos significados. “Era una preocupación” afirma el maestro Soler crear “en el niño la experiencia de lo artístico a través de la expresión y de manifestaciones artísticas en las que él más que un espectador era realizador, protagonista.” En este sentido se observa que en el programa se detallan actividades tales como “juegos, danzas, juegos colectivos, audiciones musicales, dramatizaciones, cine, lecturas comentadas, títeres.” (pp. 39-40) que promueven el desarrollo de la educación estética. Al mismo tiempo se sugiere la interrelación entre todas las actividades a efectos de dar herramientas para una mejor comunicación y expresión del niño y la niña, para la generación de variadas experiencias estéticas y como oportunidad para difundir la cultura y crear nuevas imágenes visuales y musicales que trasciendan las limitaciones del medio rural. “La educación estética, en general, en todas sus manifestaciones, puede contribuir a elevar el nivel de la formación espiritual de los alumnos, poniéndolos frente a formas de actividad, expresiones artísticas, emociones, que generarán en ellos enriquecimiento de su personalidad” (p. 41). La relación directa con el concepto de *experiencia estética* definida por Jhon Dewey permite esclarecer la concepción de educación artística implícita en este programa, en el entendido que apela a la vivencia profunda de la experiencia en contacto con lo sensible, que provoca en la persona movimientos sensoriales y perceptivos que redundan en la construcción de nuevas miradas sobre los hechos, los lugares, los materiales y que si se cumple con la etapa de reflexión sobre lo vivido, habilita a la construcción de nuevos conocimientos.

Existe en ambos programas de la primera mitad del siglo XX la clara intención de poner al niño y la niña en contacto con manifestaciones artísticas desde el lugar del placer y la alegría. En el programa del año 1949 se establece “el cultivo de lo bello y de lo alegre deber ser preocupación constante de la escuela. Porque el niño viene a ella con un hondo déficit de belleza y alegría.” (p. 39); esta idea se sostiene en los fines y fundamentos del programa de 1957.

Como se observa, el concepto de belleza integra los objetivos de los programas analizados, incluso el que se realizó en la dictadura. Considerar esta idea resulta una tarea compleja en cuanto a su significación, Tatarkiewics plantea que después de la época clásica surgió un concepto

que se aproximaba a la idea que nosotros tenemos de belleza. Se trataba del concepto euritmia [...] que con el tiempo adquirió la misma categoría que la simetría. Ambos conceptos significaban orden, pero la simetría denotaba el orden cósmico, el orden eterno y divino de la naturaleza, mientras que euritmia significaba el orden sensorial, visual o acústico. (2001, p. 121).

El mismo autor plantea la relación directa entre el concepto de belleza y lo que es percibido como bueno y agradable, remitiéndose a las ideas expresadas por Aristóteles, Tomás de Aquino y Kant. Esta concepción de belleza, asociada a la percepción agradable y placentera fue promovida por las sugerencias realizadas en los programas de 1949 y 1957.

No obstante, al analizar el texto del programa del año 1979 puede afirmarse que está presente la concepción de la Gran Teoría (que persistió desde el siglo v. a.C. hasta el siglo XVIII d.C.) que establecía que “la idea de belleza se materializa si tiene orden, medida y forma.” (Tatarkiewics, 2001, p. 170). Uno de los objetivos generales del programa (paradójicamente se constata que es copia del Programa de 1957) expresa: “Despertar en el niño el amor a lo bello, por el contacto con toda manifestación de belleza y por el cultivo de la expresión personal” (p. 7). Si bien la expresión de este objetivo podría abrir posibilidades a la generación de experiencias estéticas, las orientaciones pedagógicas de todo el programa conspiran contra él. La determinación de las actividades que deben realizarse en forma rigurosa, así como los recursos que deben utilizarse, porque representan el orden elegido por quien detenta el poder, no dejan margen a la generación de la libertad y la creatividad que implica toda experiencia estética.

### **3.3. Los programas de Educación Primaria: abordaje de la educación artística**

#### **3.3.1. Denominación y fines.**

El análisis de los programas seleccionados da cuenta de la presencia de la educación artística en sus propuestas. El enfoque atribuido en los programas de 1949 y 1957 es muy similar, cuestión totalmente predecible al observar la bibliografía referente al área que circulaba entre maestros y maestras de esa época. La variedad de artículos nacionales y traducciones de libros sobre esta área, que fueron difundidos en documentos oficiales, dan cuenta de un patrón común que se tradujo en el contenido de ambos programas. No obstante, el programa del año 1979 se diferencia sustancialmente de los anteriores por las características contextuales que lo enmarcaron, a pesar de utilizar en sus expresiones términos comunes. Al respecto, el maestro Miguel Soler expresa que en el programa del año 1979 “se copian sin escrúpulos conceptos que tenían plena justificación en los programas anteriores, sin que el nuevo programa les dé concreción operacional...” (1984, p. 196).

A través del análisis de los fines y objetivos de los programas de 1949 y 1957 se constata la finalidad de promover el desarrollo integral de la niñez; en el cap. III del programa del año 1949, correspondiente a la explicitación de los fines, se define a la escuela como el órgano específico que “debe crear las posibilidades que permitan el desarrollo integral del educando” (p. 10). Al mismo tiempo, en el programa del año 1957 se establece en el objetivo número 11: “Proporcionar al niño los elementos indispensables para hacerlo vivir una vida física, mental y emocional plena”. Por lo tanto, se puede afirmar que implícitamente se alude a la educación artística si se considera su potencial para el desarrollo de habilidades intelectuales y emotivas, condiciones imprescindibles para conectar el mundo interior con el exterior. En este sentido, el maestro Jesualdo Sosa, quien participó de la creación de ambos programas promulgaba la necesidad de considerar las dos dimensiones en el desarrollo de la expresión, puesto que para poder comunicar al exterior lo que sucede a nivel subjetivo deben construirse herramientas potentes y acordes a lo que se desea decir. El *qué* y el *cómo* se expresan juntos para dar a conocer; constituyen dos caras de una misma moneda que puede gestarse en la comunión de lo emocional y lo intelectual.

De manera explícita en estos dos programas se alude a la educación artística. En el apartado Fines sociales del programa de 1949, correspondiente al ítem g) se establecía: “Realizar actividades de orden higiénico, sanitario, artística, etc., que se proyecten a todo el grupo social” (p. 12). La educación artística es considerada como una valiosa oportunidad para superar el individualismo, instando a los maestros y maestras de la época a realizar un sinnúmero de actividades artísticas que congregaran a la comunidad, partir de un estímulo cultural, apelando a la sensibilización colectiva, condición básica para poder afrontar los problemas comunes y trazar soluciones de responsabilidad compartida. En este mismo sentido en las Consideraciones Previas se alude al trabajo activo y a la integración de actividades de orden social como una forma de generar oportunidades para el niño y la niña y para la comunidad del medio rural a fin de enriquecer sus vivencias estéticas.

En la explicitación de los Fines Educativos se detalla en el ítem e) “Cultivar el desarrollo de la expresión infantil valorándola especialmente por su autenticidad”. Se observa la centralidad en la expresión entendida, según escritos de Herbert Read, como “la exteriorización sin represión de las actividades mentales del pensamiento, sentimiento, excitación e intuición.” (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, 1946, p. 100). Por lo tanto, puede observarse que no se enfatiza en la enseñanza del arte *per se*, sino en la generación de instancias que permitan la manifestación de sentimientos, emociones y

sensaciones que habiliten la expresión de las ideas a través de diferentes lenguajes: el dibujo, el canto, la escritura. En el ítem f) del mismo sector se expresa: “Poner al alumno, en el más alto grado, en contacto con los bienes de la cultura a fin de que éstos actúen como elementos básicos de su formación.” (p. 13). Si bien se interpreta la intención de generar enriquecimiento cultural a través del conocimiento de los bienes de la cultura, se posterga el inicio de este proceso para los últimos años de estudio, con lo cual se retarda en el tiempo la vivencia de experiencias estéticas.

Por su parte, en el programa del año 1957 se afirma en el art. 10 de los objetivos: “Despertar en el niño el amor a lo bello, por el contacto con toda manifestación de belleza y por el cultivo de la expresión personal.” (p. 5). Particularmente, en la expresión plástica se traza como finalidad “Fomentar la evolución gráfica del niño y el desarrollo del sentimiento estético” y “Exaltar la sensibilidad del niño frente a lo bello.” (p. 8). Se insiste en la importancia de atribuir, por parte del maestro o la maestra, significado a todo lo producido por el niño y la niña; para ello se orienta al o la docente a analizar cada trabajo en clave de desarrollo psicológico, característica que devela la fuerte incidencia de los asesores en psicología educativa en la comisión de redacción del programa. Se observa la insistencia en el desarrollo de la expresión como una forma de comunicación de estados internos a través del uso de diversos lenguajes y, al mismo tiempo, la necesidad de generar oportunidades para que el niño y la niña apreciaran, comprendieran y se nutrieran con la diversidad de la cultura. Aparece marcada con énfasis la idea de belleza relacionada en forma directa con el arte y no da lugar a pensar que una obra de arte puede no ser bella. No obstante, puede valorarse el espíritu de los programas al expresar la intención de poner a niños y niñas en contacto con todas las manifestaciones culturales y artísticas como forma de trascender las limitaciones que el medio urbano o rural marcan y habilitar de esta manera el surgimiento de nuevas miradas de la realidad.

En el programa del año 1979 se alude al área de educación artística, pero a través del objetivo general que enfatiza la puesta en contacto con toda manifestación de belleza. Si bien la ausencia de referentes teóricos y la inconsistencia conceptual dificultan el análisis, puede afirmarse que la educación artística es considerada, con fuerte énfasis, como medio para afianzar valores e ideales serviles al gobierno dictatorial. En el objetivo general se alude al desarrollo de la expresión personal en la niñez, concepto que se retoma en el ítem VIII donde se fundamenta la asignatura. Allí se expresan algunas ideas que resultan difíciles de analizar porque adolecen de contundencia conceptual que clarifiquen su significado: “hay que



procurar la formación de individuos plenamente desarrollados. Los resultados de las investigaciones indican [...] que tales objetivos están innegablemente relacionados con la capacidad creadora.” (p. 19). Es posible preguntarse a qué investigaciones se refiere y qué se entiende por capacidad creadora. Al intentar definir qué significa crear se transcribe la frase “crear se entiende como pensar, producir, o realizar el propio aprendizaje...”. Esta expresión es de difícil comprensión en clave de construcción pedagógica. Es incoherente plantear que el niño o la niña sea hacedor de su propia formación o aprendizaje y al mismo tiempo establecer de manera contundente orientaciones pedagógico-didácticas directivistas que eliminaran toda posibilidad de autonomía y originalidad en el o la docente y en el estudiantado. En este sentido es posible inferir, en ese texto, las ideas del maestro Jesualdo Sosa referentes al concepto de expresión, no obstante, la manera en que se presentan sacrifican el rico contenido que puede nutrir su conceptualización y por tanto a las decisiones didácticas del o la docente.

Se le atribuye al concepto de expresión la finalidad instrumental, es decir como medio de comunicación entre pares y con el maestro y la maestra y como una actividad especializada. Al definir *expresión* no queda claro a qué se refiere pues se escribe: “se trabaja en forma de actividades artísticas como expresión corporal, oral, plástica y musical” (p. 20). Es decir se enumeran posibles disciplinas sin agregar una explicación que dé cuenta de su esencia y alcance.

En síntesis, puede afirmarse que, si bien en los tres programas *la educación artística* está presente y se la designa con el término *expresión* en todos; por momentos se incorpora la designación de *educación estética* en el programa del año 1949 y se presenta una diferenciación entre *expresión* y *educación musical* en el programa del año 1979.

### **3.3.2. Organización interna.**

#### **3.3.2.1. Presentación de las disciplinas.**

En el programa de 1949 todo lo referente al área de enseñanza del arte se agrupa bajo el título *Cultivo de la Expresión*, dentro de él aparece un segmento titulado “Expresión concreta” donde se detalla Manualidades y Dibujo cuyas actividades son distribuidas en tres etapas (primera etapa para 1.º y 2.º año, segunda etapa para 3.º y 4.º año y tercera etapa para 5.º y 6.º año). Se detallan aquellas actividades que pueden plantearse para niñas y niños, las que deben proponerse a los varones y las que refieren a las niñas.

Por otra parte, en una breve aclaración titulada Adaptación a la vida escolar (p. 15) se enfatizaba sobre la necesidad de generar un clima escolar feliz que promueva el gusto por la

escuela y considere el proceso adaptativo del niño, se detallan actividades tales como juegos, rondas, cantos y trabajos manuales, atribuyendo a la educación artística el rol de mediadora para lograr la adaptación de niños y niñas a la actividad. Si bien no aparecen con un tratamiento diferenciado como disciplinas del área, en el sector titulado EL HOMBRE: EDUCACIÓN MORAL, SOCIAL, CÍVICA Y ESTÉTICA<sup>4</sup>. Ideas Generales, en los párrafos que aluden específicamente a la educación estética se hace referencia a las canciones y las rondas como nexos entre el juego con “actividades de orden estético invaluable, como lo son la música, el canto, la danza.” (p. 40) Se orienta, además a integrar audiciones musicales, poniendo énfasis en la música folclórica, la que es definida como “expresión del alma popular” (p. 40) y a integrar el canto coral y la pequeña orquesta infantil. Se considera además al teatro escolar y al teatro de títeres como actividades importantes para lograr la desinhibición y el cultivo de la imaginación y se presenta al cine como otra actividad estética “como elemento de difusión de cultura...” (p. 41).

El programa para escuelas urbanas se organiza a nivel de asignaturas en dos grandes bloques: *El hombre y la sociedad* y *El hombre y la naturaleza*. Dentro del primero se explicita un sector titulado “Expresión”, integrado ‘por las actividades plásticas’, ‘por el ritmo y la música’ y ‘por el lenguaje’. Allí se enumera: Expresión oral, Lectura y ortografía, Redacción, Conocimientos gramaticales (p. 4). Las actividades plásticas están divididas en: Dibujo y pintura, Modelado y Manualidades creadoras. Las propuestas se diferencian en dos niveles: uno para jardín, primero, segundo y tercer año, y otro para cuarto, quinto y sexto año. En tanto, las actividades del sector Expresión por el ritmo se presentan distribuidas en estos niveles: primero y segundo; tercero y cuarto; quinto y sexto. Expresión musical y Educación musical se presentan en dos apartados diferentes, detallándose las actividades por niveles, excepto para los dos primeros grados que se especifican por separado. Sin embargo se subsana la diferenciación entre Expresión musical y Educación musical en el apartado: titulado Aclaración (p. 93) (ubicado al final de todo el programa), donde se asume el error de colocarlo en dos apartados diferentes explicando “que ambas se refieren a la misma enseñanza.” (p. 93). La fundamentación del sector Expresión está sustentada por una concepción que énfasis en la enseñanza de la técnica por un lado y por otro el “cultivo de la expresión misma, tanto para abrir el alma del niño en sus propias formas expresivas, cuanto para establecer contacto con las formas ya dadas en el Arte y las Letras.” (p. 6).

---

<sup>4</sup> Las mayúsculas responden a la transcripción del documento original.

El programa del año 1979 presenta un capítulo con el nombre “Expresión” donde se detallan las asignaturas: Expresión plástica y rítmico musical para cada grado escolar agregándose una tercera actividad para clase Jardinera denominada Manualidades. Aparece otro sector referido a la “Educación Musical” que da cuenta de la clara incidencia de la Inspección Nacional de Educación Musical (creada por decreto de ley en el año 1934 con el nombre Inspección de los Servicios de Canto y de Música) al determinar que será el educador musical el que debe llevar adelante la actividad de esta disciplina en coordinación con el maestro de clase y bajo la orientación del director de la escuela y del inspector de Educación Musical.

La literatura no aparece como una disciplina artística en forma particular, en ninguno de los tres programas, sino que se la integra indirectamente como aporte al desarrollo de la lectura y la escritura desde la dimensión emocional. En el programa de 1949, cuando se explica la importancia de enseñar a leer y escribir se detalla que “no son sólo conocimientos que se adquieren y se usan; sino que se convierten en modos de actuar y se vinculan a necesidades e impulsos íntimos. Los dos devienen así necesidades que se identifican con las manifestaciones auténticas del ser.” (p. 56). En el programa de 1957 se la valora como aporte cultural en la descripción de actividades que favorecen la lectura, al sugerirse la organización de bibliotecas de aula con “Libros específicamente infantiles, bien seleccionados, para evitar el mal gusto, lo trivial, lo tendencioso o impresionante de muchas de estas publicaciones” y “Libros no adaptados a los niños, pero ‘penetrables’ que éstos podrán leer por sí mismos, total o parcialmente o en colaboración con el maestro.” (p. 14). Se observa un cuidado especial en la selección de los materiales bibliográficos con los que se trabaje en las aulas, respondiendo quizás a la importancia de generar experiencias estéticas, aunque este concepto no es citado como tal en ninguna parte del texto. En tanto que en el programa de 1979 se incorporan ideas relacionadas a la expresión por el lenguaje.

como uno de los fenómenos más trascendentes en la formación de la personalidad, en su aspecto polivalente: como revelación del yo interior, como medio de comunicación en la acción interdialogal, como actitud de comprensión de la expresión de los demás y como capacidad de interpretar el mundo exterior, la naturaleza y sus fenómenos.” (p. 8).

No obstante las expresiones antes transcritas, no se identifican en el diseño del programa orientaciones que promuevan la enseñanza de recursos literarios ni sugerencias de actividades que pongan en contacto a la niñez con manifestaciones de calidad para enriquecer las ideas y las formas de comunicarlas.

La danza y el teatro tampoco se integran en los programas de manera explícita. En la propuesta curricular del año 1949 se sugiere la realización de danzas y obras de teatro y de títeres como una actividad integradora para acercar a la familia y la comunidad a la escuela. En el programa de 1957 está incluida la danza en la disciplina Expresión por el ritmo, allí se detallan por niveles algunas danzas seleccionadas de acuerdo a la edad del estudiantado. Al mismo tiempo puede considerarse que se integra el teatro al detallar actividades de *oficio mudo* o *juegos rítmicos* que implican en su realización la asunción de roles por parte de los alumnos y alumnas. Se detalla la realización de títeres dentro de la disciplina Expresión plástica como una actividad manual más, desconociéndose la necesidad de abordar la especificidad del código que implica el abordaje del teatro de títeres como una disciplina artística.

En el programa de 1979 se integra la danza en el sector referido a lo rítmico- musical; se detalla la posibilidad de realizar juegos y rondas tradicionales así como la enseñanza de danzas folclóricas. El teatro no figura como tal para ningún grado en el documento, solo aparece como actividad dentro de la disciplina Expresión plástica la realización de títeres como una manualidad creadora y la dramatización como actividad al servicio de la enseñanza de otras disciplinas.

### **3.3.2.2. Descripción de contenidos y actividades.**

Se observa como elemento común en los tres programas la orientación dada a los maestros y maestras sobre las actividades a desarrollar en cada sector del área.

En el programa del año 1949 se detalla como nota al pie la siguiente aclaración: “Los conocimientos y actividades correspondientes a Plástica, figuran programados en Dibujo y Manualidades.” (p. 43). No obstante ello al recorrer el listado que se detalla tanto en el apartado de Manualidades como de Dibujo se observa que no aparecen los contenidos de enseñanza sino que se hace énfasis en la técnica para el dibujo y las manualidades, incluso con la diferenciación de las actividades que deben realizarse con los varones y las que deben realizarse con las niñas. Se aprecia el énfasis puesto en propiciar actividades para que el niño se exprese. Por ejemplo, al referirse a la importancia de instar al niño a dibujar se establece: “La primera condición del éxito en el dibujo es que el niño se acostumbre a expresarse por él, en cualquier momento.” (p. 67). Si bien es posible valorar la orientación a sistematizar la actividad de dibujar como una herramienta para dar a conocer ideas y emociones, no se explicita en ningún momento la necesidad de enseñar contenidos que permitan construir

nuevas herramientas para que el dibujo sea un medio más eficaz de expresión y comunicación. Cuando se refiere a la integración del color se alude a su potencial para desarrollar la percepción desestimando la importancia de tomarlo como un contenido que aporte al conocimiento del fenómeno visual.

El programa 1957 define el sector Expresión estableciendo “aquellas actividades mediante las cuales se capacita al niño para dar espontáneamente sus formas personales de pensar, de sentir, de querer y que además los hagan poseedor de las técnicas expresivas indispensables a la vida de relación.” (p. 8). Se detalla con claridad una concepción del área sobre la base de la acción y la expresión que puede desarrollarse a partir del hacer, pero que no está nutrida conceptualmente ya que no se sugieren los contenidos a enseñar. Se complementa el detalle de actividades con el enunciado de temas motivadores para la realización de trabajos de expresión plástica o manualidades, por ejemplo: “Lo que está cerca de su vida, la mamá, el papá, los hermanos, la muñeca, los juguetes, etc.” (p. 10). En algunas ocasiones se designa como tema a una actividad tal como “fabricación de títeres” (p. 10).

No obstante, se observa que en la disciplina Música se detallan contenidos de enseñanza. En el sector que refiere a Expresión musical se alude a la formación del oyente y a la integración del canto en las actividades de clase. Se detallan contenidos referidos a las cualidades del sonido, con la limitación de que solo los instrumentos musicales son considerados como fuente sonora válida, desperdiciándose así el mundo sonoro que rodea al niño. Cuando se detallan contenidos de Educación musical se refieren, exclusivamente, a la enseñanza del lenguaje musical con algunos errores conceptuales, los que fueron naturalizados por conservatorios privados debido a la falta de debate y que además focalizaron la atención en el repertorio de la música europea occidental.

En el diseño del programa de 1979 se establecen columnas para presentar objetivos; contenidos; actividades para los alumnos; sugerencias didácticas; evaluación y número probable de clases. Al observar el texto que se presenta en cada columna y, específicamente en relación a los contenidos, se comprueba una mezcla de componentes que obstaculizan las decisiones didácticas. Por ejemplo, con relación al sector Rítmico-musical se detalla con acierto el contenido ritmo, pero a continuación se escribe canto, lo que no representa un contenido sino una actividad. Para que fuera contenido debería decir canción. En el sector de Plástica se detallan como contenido las técnicas. Lo que deja en evidencia un modelo basado en el hacer y producir sin la introducción de conocimientos. Solo aparecen algunos contenidos para sexto grado en la columna de Sugerencias didácticas, con lo cual se confunde

la orientación, ya que se desestima la posibilidad de visibilizar el área como una forma de conocimiento. Sin embargo, la explicitación de contenidos de enseñanza aparece con claridad en el sector referido a Educación musical, con la aclaración de que es un “Programa para profesores de la asignatura” dividido en tres niveles. Se observa allí que en el primer nivel está integrada, además de los grados inferiores, la expresión “recuperación pedagógica”. Los contenidos a enseñar refieren al lenguaje musical y a la enseñanza de la canción, pero enfatizando en el mensaje del texto más allá de la apreciación como forma musical.

La diagramación del programa da cuenta de una estructura que anula toda posibilidad de flexibilizar y adecuar la propuesta didáctica a las necesidades e intereses del estudiantado y limita el accionar del o la docente, transformándolo en un mero aplicador de indicaciones pedagógicas. Al detallar las actividades del estudiantado no se considera la profundización en la propuesta, acorde al nivel etario. Por ejemplo, el modelado se plantea desde jardinera hasta sexto grado con alguna variación en los materiales a utilizar. Al mismo tiempo se proponen actividades como la realización de vitrales, tomando la elaboración como un fin en sí misma y se desperdicia el potencial de contenidos de enseñanza que posee en relación a la significación, origen y función.

### **3.3.2.3. *Explicitación de estrategias, recursos y bibliografía.***

En el programa del año 1979 se especifican en una columna las Sugerencias didácticas, en tanto que en los programas de 1949 y 1957 no se aclara en forma independiente qué estrategias de enseñanza se sugieren para la elaboración de las propuestas educativas. Sin embargo, al buscar en el entretejido del texto de los documentos se pueden identificar algunas estrategias didácticas que impulsan el accionar del maestro o la maestra y alimentan en forma más o menos contundente la concreción de los fines que se plantean en cada propuesta curricular.

En el documento del programa 1949 se observa un fuerte énfasis en la inclusión del juego como forma de compensar la escasa oportunidad de vivenciar actividades lúdicas de niños y niñas en el medio rural. “La escuela [...] deberá actuar activamente para poner las cosas en su sitio, no sólo dando lugar al juego, sino también incluyendo en los hogares para que se permita jugar al niño.” (p. 40). Enfatiza la promoción de actividades que generen alegría y placer entre el estudiantado como forma de compensar la soledad y el aislamiento inherente a la vida rural. Alienta a los y las docentes a conocer los escasos juegos que practican niños y niñas en el campo para resignificarlos y enriquecerlos, además de señalar la

importancia de integrar a la familia para habilitar el espacio del juego en los hogares. “Las canciones y las rondas tienen el valor de coordinar el juego con actividades de orden estético invaluable, como lo son la música, el canto, la danza.” (p. 40). Se observa que las actividades artísticas y el juego son planteadas como estrategias didácticas en sí mismas que por desarrollar, enfáticamente, la dimensión emocional promueven la alegría y el disfrute en las propuestas de aula y desarrollan la comunicación y expresión del alumnado. Se sugiere planificar las propuestas de aula en constante contacto con la naturaleza, “El color puede aplicarse desde el principio. Y al hacerlo dará lugar a un estudio de los colores de la naturaleza, mediante la observación del espectro solar y de las flores.” (p. 67). Si bien la recomendación refiere específicamente al color, cabe valorar la intención de promover la observación de la naturaleza como forma de propiciar el desarrollo perceptivo, aspecto esencial en la educación artística. Se advierte también la sugerencia de optimizar los recursos que ofrece el medio para la creación de trabajos artísticos. En este sentido, al enunciarse las Ideas Generales para el sector Manualidades se expresa: “ello supone una investigación acerca del aprovechamiento de plantas y minerales de la zona, y de subproductos de las explotaciones agropecuarias a los cuales no se les atribuye valor económico alguno.” (p. 64). Si bien se insiste en la importancia de poner al alumnado en contacto con diversas manifestaciones artísticas para enriquecer y construir nuevas imágenes sobre la realidad, no se orienta a organizar salidas didácticas que permitan la observación directa de espectáculos artísticos, la participación en eventos culturales y museos en localidades cercanas. Con respecto a la bibliografía que sustenta las concepciones teóricas vertidas en el documento se observa que no se detalla en ningún lugar de manera explícita. Sin embargo la concepción que subyace en el programa sobre la expresión como pulsión interior, como instrumento para el desenvolvimiento de la niñez así como la insistencia en la aplicación de técnicas para facilitarla, permite afirmar que los autores del programa pudieran haber consultado el aporte teórico de Arno Stern, Viktor Lowenfeld y Hebert Read.

El programa del año 1957 expresa enfáticamente la importancia de la integración de los saberes. Esto puede considerarse una orientación en clave de estrategia de enseñanza: con el título *Interrelación de los capítulos del programa de expresión* (p. 6) explica que la división en capítulos “no se da a entender, desde luego, que cada uno de ellos signifique una parcela a cultivar independientemente de otra.” (p. 6). No obstante, en relación al área artística adolece de la especificidad de orientaciones para su enseñanza, pues siempre la coloca al servicio de las otras disciplinas. En la explicación, dada a maestros y maestras,

sobre cómo deben proceder para guiar las actividades de dibujo se aprecia la contradicción de apelar, por un lado a la libertad en la expresión y por el otro a intervenir en la enseñanza de la técnica del dibujo y fomentar la autocorrección del niño o la niña. “Desde tercer año en adelante, el niño puede explicar, frente a sus dibujos de interpretación, distintos detalles que ha pretendido expresar. Esta actitud es posible que provoque una autocorrección interesante.” (p. 9). Se reafirma de esta manera la orientación para que el o la docente busque comprender lo que siente y piensa el niño o la niña, a través de su producción plástica. Este aspecto se entiende altamente cuestionable porque no solo puede ser un elemento inhibitorio para el o la estudiante, sino por el amplio margen de error interpretativo por parte del o la docente. También es posible preguntarse con qué herramientas conceptuales cuenta un niño o una niña “para apreciar la evolución” (p. 9) de sus trabajos si el programa no enfatiza en la enseñanza de contenidos que habiliten la comprensión de las manifestaciones artísticas. Subyace en todo momento una concepción de la psicología evolutiva que atribuye al desarrollo del niño y la niña el mayor peso en el aprendizaje, desconociendo que la enseñanza del arte habilita a construir herramientas conceptuales y procedimentales para que el alumnado las integre cada vez que desee expresar y comunicar sus ideas. Además, es cuestionable –en virtud de que se enfatiza en habilitar la expresión en el o la estudiante– que se insista en evaluar sus producciones en clave de “corrección”, quizás con la pretensión alcanzar un cierto modelo establecido por la mirada adulta que no tiene por qué ser el más adecuado ni el mejor para la edad escolar.

Resulta llamativo el hecho de que al aludir al uso de la técnica de dactilo-pintura (p. 11) se realiza una nota al pie describiendo los materiales y el procedimiento para preparar la pasta de pintura. Si bien toda información que se brinde maestros y maestras es importante, esta explicación parece excesiva cuando falta enfatizar desde el punto de vista didáctico cómo encarar metodológicamente la enseñanza del área. Por otra parte se destaca la orientación de considerar el placer y el gusto del niño.

Al explicar cuestiones referentes a los juguetes se expresa:

No significa esto la construcción engorrosa de un juguete que produce poco placer en la fabricación y luego no se adapta a los juegos de los niños [...] porque ha sido concebido con la mente del adulto sin pensar en las preferencias infantiles.” (p. 10).

El hecho de marcar la diferencia entre la concepción de la persona adulta y la de la niñez, en referencia a la producción infantil es un indicio importante para considerarla desde su esencia y no en relación a lo que el o la docente espera ver. En este sentido se aprecian



algunas contradicciones con otras expresiones ya comentadas, lo que quita coherencia interna al texto en su conjunto.

En la página 91 se detalla la bibliografía para Expresión; allí se citan autores como Herbert Read, Jesualdo Sosa, Olga Cozzettini, Dumas Oroño cuya obra refiere al desarrollo de la expresión infantil. En la lista se incorpora bibliografía referida a la *Evolución del lenguaje gráfico del niño* de Rouma y *Problemas de la psicología infantil* de Aníbal Ponce, así como la alusión a la revista *Superación* editada por Institutos Normales y los *Anales* publicados por el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal. Se entiende que más allá de la pobreza formal con la que se cita la bibliografía, se demuestra coherencia entre esta y el contenido del programa. Se devela, además, la intensa circulación de material de apoyo existente en la época. Si bien el contenido del programa refleja el espíritu de los autores sugeridos, puede afirmarse que falta contundencia en la fundamentación y en la presentación de las ideas de manera de acompañar a maestros y maestras en la toma de decisiones didácticas para intervenir en forma habilitante, sin establecer modelos, preconceptos o prejuicios en relación a la expresión infantil.

Al igual que en el programa del año 1949 no existe en este programa la sugerencia de la salida didáctica como forma de poner en contacto al niño y la niña con obras artísticas existentes en instituciones próximas a las escuelas. Resulta extraño que no se considere esta estrategia, en forma explícita, cuando en la bibliografía se alude al educador y artista plástico Dumas Oroño, quien fuera impulsor del movimiento de museos del interior, con el que se pretendía promover la circulación de obras de arte nacionales, así como la generación de talleres de plástica que acercaran a niños, niñas y adolescentes a la contemplación y creación del hecho artístico.

En el programa de 1979 se detallan, de manera específica las sugerencias didácticas para cada grado escolar. El modo imperativo de la enunciación de cada expresión da cuenta de una clara intención de dirigir la decisión del o la docente en todo momento. Se alude a uso de tiempos, espacios, materiales, procedimientos, temas, dinámicas de clase, así como orientaciones técnicas del área y sugerencias en relación al desarrollo expresivo del niño y la niña de forma indistinta y por momentos contradictoria. Por ejemplo, se sugiere para expresión plástica de nivel primer año “Evitar la limitación de la expresión del niño dándole esquemas.” (p. 77) e inmediatamente después se orienta a utilizar un material de determinadas maneras, diciendo: “Usar en el collage papel arrugado, torneado, rasgado, picado y cortado, sin llevarlo a una actividad que le sea engorrosa o demasiado larga” (p. 77).

Se observa la reiteración de recomendaciones, para los diferentes grados escolares que apuestan al desarrollo de la expresión del estudiantado. Por ejemplo, para 3.º indica “Evitar la limitación de la expresividad del alumno, corrigiendo el aspecto técnico del modelo” (p. 152), pero contrariamente en lugar de ofrecer sugerencias que amplíen las posibilidades para enriquecer la producción infantil se presentan enunciados tales como: “Tener en cuenta la conveniencia de que el estímulo natural (flores, frutas, animales) permanezca en el aula mientras el niño dibuje.” (p. 111). “Trabajar el esgrafiado en un cuarto de hoja de garbanzo.” (p. 152). “Usar cajas previamente desarmadas y luego armadas del lado del revés.” (p. 207).

Respecto a la música se detallan sugerencias diferenciadas para los sectores Rítmico-musical y Educación musical. En ambos se observa una clara intención de direccionar la forma de proceder del o la docente, estableciendo pautas claras para la selección de la canción a utilizar, la que debe estar al servicio de la enseñanza de otras disciplinas: “Seleccionar temas musicales del cancionero patriótico y relacionados con las unidades temáticas de grado.” (p. 310) Se comprueba que durante este período histórico —según documentación existente de la Inspección Nacional de Música— se realizó la publicación del *Cancionero Patriótico* en tres tomos donde se recopilaron canciones infantiles para la distribución en las escuelas públicas y su utilización por parte de maestros y maestras, profesores y profesoras de Educación musical. En el detalle del repertorio se especifica la interpretación de himnos y canciones conmemorativas de sucesos patrióticos así como referidos a la vida y obra de personalidades nacionales.

El sector referido a Educación musical enfatiza en la descripción de un método que estructura los pasos para enseñar una canción, sin dejar lugar a otras posibilidades, en virtud de las características del alumnado y la impronta personal del o la docente. Con la expresión “Preparar canciones de acuerdo al procedimiento didáctico siguiente...” (p. 346) se enumera cada paso a seguir para la enseñanza de cualquier canción donde se pone énfasis en la técnica de vocalización y en el análisis del texto. Se expresa con claridad que se debe “seleccionar el material músico-coral tomando en cuenta el interés del área musical y de las áreas que se imparten en la escuela” (p. 348). De esta manera, queda explícita la no consideración del interés del niño y la niña en la planificación de la propuesta educativa. En relación al lenguaje musical se detallan sugerencias pautadas en virtud del método aplicado en los conservatorios de música, determinando la fragmentación de los contenidos y la separación entre música y código musical. Se determina, en forma estricta, la utilización de los tiempos para cada contenido marcando, incluso, la distribución del año lectivo A modo de ejemplo, para el

segundo nivel se expresa: “Enseñar la figura semicorchea en los últimos días del mes de setiembre o primeros del mes de octubre.” (p. 352).

En cambio, no se observa en las sugerencias la posibilidad de desarrollar la actividad de enseñanza fuera del aula. No aparece la recomendación de poner en contacto al estudiantado con manifestaciones culturales o artísticas del contexto de la escuela. Además se limita la oportunidad de optimizar recursos variados, pues se detallan excesivamente los materiales que deben utilizarse. Por ejemplo, para expresión plástica se detalla con precisión la incorporación de materiales de desecho, o para música se enumeran detalladamente qué instrumentos pueden integrarse para acompañar las canciones.

No está explícita la bibliografía que sustenta la propuesta programática, no obstante, puede inferirse la influencia de algunos teóricos que investigan el desarrollo gráfico infantil; en el apartado correspondiente a 1.º dice: “Respetar el estadio en que encuentra el lenguaje gráfico del niño”. Esto podría aludir al aporte de Viktor Lowenfeld, o a la concepción de Arno Stern cuando se menciona el desarrollo de la expresividad en la niñez sin intervención del maestro o la maestra en enunciados tales como: “Evitar la enseñanza sistemática del dibujo procurando motivar, estimular y crear el clima para que el niño lo haga espontáneamente.” (p.152).

### **3.4. Los programas de Educación Primaria y el modelo didáctico de la educación artística**

#### **3.4.1. La mirada del área artística en relación a las demás áreas de conocimiento.**

En los tres programas analizados se aprecia un fuerte acento en la utilización de las disciplinas del área artística al servicio de la enseñanza de las demás áreas del conocimiento.

El programa del año 1949 introduce las actividades expresivas como medio para facilitar la adaptación del estudiantado a la escuela, para imprimir alegría y diversión a las propuestas educativas. La inclusión del teatro y del teatro de títeres es fundamentada desde sus potencialidades para desarrollar habilidades sociales y para la generación de valores, así como una excusa para organizar “una reunión dignificante” (p. 41) que congregue al vecindario y que afiance el vínculo escuela-familia-comunidad. Al referirse a la importancia de crear Manualidades se expresa: “ofrecen al maestro la ocasión propicia para llevar a la práctica conocimientos vinculados estrechamente a otras asignaturas, de las cuales ésta es un corolario.” (p. 64). Se describen procedimientos como “medir, calcular, dibujar, leer, redactar...” (p. 64) que favorecen la enseñanza de la matemática y la lengua. En todas las

actividades se aprecia un sentido tecnocrático para el desarrollo de habilidades manuales y la sugerencia de optimizar los recursos que ofrece el medio. En el mismo sentido, al fundamentar las actividades referidas a dibujo dice:

En las clases superiores ya puede subordinarse a aplicaciones concretas: dibujo de decoración u ornamental; proyectos para las decoraciones, escenografías, etc. Principios de dibujo lineal aplicado a planos de objetos que se construyan o a trabajos de huerta, o, en general, a diversas actividades que la escuela realiza. (p. 67).

Se evidencia con claridad una concepción del área expresiva cuyo valor está en relación con las demás disciplinas y que cumple una función social y cultural para la familia y la comunidad.

En el programa del año 1957 se observan, de la misma manera, orientaciones para la enseñanza de la lectura en los primeros años donde se enfatiza en la “enseñanza técnica del mecanismo” junto con la “interpretación escrita y plástica” y se reafirma para los grados superiores que debe encararse su enseñanza desde “la afirmación de la técnica a la interpretación de contenidos y a la expresión emocional.” (p. 6).

En el segundo capítulo de la sección Expresión se detallan las indicaciones para el abordaje del lenguaje. Se observa la insistencia de generar “formas espontáneas de expresión enriquecidas con la evolución propia del niño” (p. 11) “a fin de que la fuerza expresiva se asiente en una emoción auténtica en un interés, en una comprensión de las ideas que comunica.” (p. 11). Aquí las disciplinas artísticas vuelven a ser consideradas como mecanismos auxiliares para comunicar la emoción. Si bien es correcto pensar en una variedad de procesos de traducción de pensamientos y sentimientos a través de diversos medios, esto puede derivar en decisiones didácticas que linden con la obsesión de expresar lo que se escribe, lo que se escucha o lo que se lee, mediante la plástica. En el texto no se observa la sugerencia de aplicar el procedimiento contrario. Es decir, partir del análisis consciente de los elementos que constituyen una obra artística para nutrir el lenguaje y mejorar la escritura y la lectura.

Se explica con claridad el lugar atribuido a las disciplinas artísticas como medio para el desarrollo de la lectura y la escritura, incorporándose solamente como elemento liberador de la expresión. Al mismo tiempo, se insiste en la importancia de promover el desarrollo emocional del niño y la niña y el enriquecimiento cultural al ponerlos en contacto con diversidad de obras literarias, musicales, visuales –nacionales, regionales e internacionales–. Desde el punto de vista didáctico se hace hincapié en la integración de las disciplinas a la

hora de planificar su enseñanza: “El programa de ciencias en su estudio del hombre, de la sociedad y de la naturaleza mantiene estrecha relación con el programa de expresión sobre la base de lecturas científicas y literarias, interpretaciones, dramatizaciones...” (p. 6). En la mencionada integración se observa, una vez más, que la educación artística está al servicio de las demás disciplinas, lo que afirma su condición de subsidiaria en la construcción de otros conocimientos, descartando que esta área posea contenidos propios; este aspecto se marca aún más al decir en el documento: “A la vez, el programa de Expresión tiene su base, su elemento vital, en los temas y actividades de los otros sectores del programa general.” (p. 7).

Asimismo, en el programa del año 1979 se observan reiteradamente expresiones tales como: “Cumplir trabajos coordinados con otras asignaturas del programa.” (p. 76) “Procurar que las audiciones musicales estén relacionadas con temas históricos y geográficos.” (p. 208) “Relacionar las actividades de Expresión con los contenidos de otras asignaturas.” (p. 79). Aunque es atendible la intención de integrar las diversas áreas del conocimiento desde la mirada específica de la educación artística vuelve a constatarse que es considerada como subsidiaria de las demás, porque no se detallan contenidos artísticos propios para su enseñanza sino que siempre se hace referencia a la puesta en práctica de actividades de expresión para la comprensión de conceptos de otras disciplinas. Se insiste, constantemente, en la importancia de la producción manual para el desarrollo de habilidades motrices en el niño y la niña; la interpretación de canciones para reafirmar concepciones morales; la utilización de títeres para desarrollar el lenguaje oral, por lo que se reafirma en forma permanente que la educación artística no es vista como objeto de enseñanza.

### **3.4.2. Orientaciones didácticas para la introducción del área artística con valor en sí misma.**

El análisis de los programas en relación con las orientaciones didácticas para planificar las propuestas de aula devela la intención de rescatar con énfasis la dimensión expresiva de las actividades artísticas.

En la fundamentación del programa para escuelas rurales a manera de introducción al detalle de actividades se manifiesta:

Los conocimientos que se agrupan bajo el rótulo ‘Cultivo de la Expresión’, implican dos enfoques distintos, al considerarlos desde el punto de vista didáctico: uno, el aprendizaje técnico de los modos de expresión; otro, la expresión en sí; vale decir, el cultivo de la capacidad de verter al exterior los contenidos del espíritu. El primero comprende el aprendizaje de la lectura, la escritura, el manejo del lápiz, de la pluma, etc.; el segundo es

expresión, cuanto más auténtica mejor, y se cumple usando para ello precisamente de esas técnicas. (Programa para Escuelas Rurales, 1949, p. 55).

El análisis de los enfoques que plantea este programa escolar conduce con claridad a la concepción de la educación artística desde un modelo didáctico que promueve la libre expresión. El desarrollo de la autoexpresión, la imaginación y la creatividad constituyen ejes rectores de las propuestas que se sugieren en el documento. Se advierte la importancia de la enseñanza de la técnica, que implica la combinación de procedimientos y materiales que estarán al servicio de la expresión de sentimientos, emociones e ideas. En este sentido podría afirmarse que la educación artística no es concebida como una forma de conocimiento, sino como una oportunidad para ampliar el nivel de las experiencias estéticas. No se explicita la introducción de la reflexión sobre el proceso de creación, de interpretación o de contemplación como parte del proceso de enseñanza del área, lo que no favorece la construcción de significados y la elaboración de conceptos por parte del alumnado. No obstante, se rescata el valor proporcionado a la educación estética que pone la expresión infantil en el centro del proceso de aprendizaje. Se focaliza en una metodología que integra el juego para generar en el aula un clima de bajo riesgo que habilite a la libertad, a la sensibilidad, a la originalidad, a la espontaneidad y la imaginación y que, simultáneamente, garantice el disfrute del niño y la niña en las actividades escolares.

En relación con la música se visualiza la dimensión productiva que promueve Elliot Eisner para la enseñanza del arte, en tanto se sostiene:

los niños, bailando, cantando, ejecutando, sienten que son creadores de su música y de su ritmo. Sienten que son seres activos, capaces de lograr con sonidos y movimientos, formas artísticas que, poco a poco, los van introduciendo en el mundo maravilloso de los valores estéticos. (p.40).

En esta dirección, y considerando, además, la dimensión contextual de la enseñanza del área, el maestro Miguel Soler narra experiencias pedagógicas relevantes llevadas a cabo tanto a nivel personal como por otros docentes en el Núcleo de La Mina, las que buscaban poner al niño en contacto con ejemplos musicales de alto valor estético que trascendieran las limitaciones de lo que habitualmente escuchaban en su medio. Al hablar de la experiencia vivida como director de una escuela rural del departamento de Soriano decía:

Entonces con mis discos, que no eran muchos, yo hacía oír pedacitos musicales. Después le decía a los niños: dibujen. Y los niños se expresaban por el dibujo inmediatamente después de haber escuchado alguna música. Algo así como interpretando lo que se les ocurría de la audición de la música. Otras veces les decía escriban algo, corto. Ellos escribían lo que emanaba de escuchar esa música que no conocían.

En el relato de estas experiencias educativas se constata la voluntad de abrir posibilidades a la expresión del niño y la niña relacionando dos lenguajes artísticos (música y plástica) así como el enriquecimiento cultural y técnico, pues se introducía información sobre aspectos biográficos de los compositores de las obras escuchadas y explicaciones sobre las características de los instrumentos que se incluían en el ejemplo musical.

En este programa, no se incluye el teatro, sí, en cambio se le atribuye al teatro de títeres la posibilidad de creación de los elementos que lo constituyen: la escenografía, el libreto, los títeres, además de resaltar la función de mediador entre el niño o la niña y el público, aspecto que promueve la desinhibición y la expresión.

En el sector referido a manualidades se observan algunas consideraciones que resultan contradictorias. En primer lugar se plantea: “El trabajo manual, como una de las formas de la expresión, debe considerarse parte integrante de las demás actividades que se realizan en la escuela y no una asignatura independiente” e inmediatamente se afirma “Las manualidades [...] no deben tener carácter de artesanía, sino que al perseguir la destreza manual, agilizarán la actividad del cerebro y formarán al niño hábil y realizador” (p. 64). Negar la posibilidad de que el alumnado cree artesanía es desperdiciar experiencia estética por lo que significa abordar las características de lo que se ha denominado: Arte aplicado. Más allá de la discusión conceptual, que se ha dado a lo largo de la historia, respecto a la diferencia entre artes mayores y menores, importa aquí destacar la relevancia de orientar al magisterio en relación a la producción de objetos que alumnas y alumnos puedan hacer. Si bien en su mayoría las creaciones son hechas con un fin utilitario reflejan a través de sus formas, colores, diseños el sentir y el pensar del niño o la niña y tienen alto valor educativo en relación con la educación estética.

En el sector Expresión Concreta: Dibujo (p. 66) se prioriza la generación de condiciones de libertad y espontaneidad que posibiliten al niño y la niña “verter al exterior estados de espíritu, sin ajustarse a circunstancias u oportunidades” (pp. 66-67) cuidando “que no vaya a tener consecuencias inhibitorias”. Al mismo tiempo se sugiere la enseñanza de “pequeños secretos de la técnica del dibujo” (p. 67) para facilitar la expresión. No obstante, se determina la intervención del o la docente en el dibujo infantil a medida que pasa el tiempo. En este apartado se refiere al niño o niña como “pequeño dibujante” (p. 67) lo que pone sobre el tapete la discusión sobre cómo es concebida la producción infantil.

En la descripción de las actividades se promueve la observación de objetos para su reproducción a través del dibujo, el dibujo libre y dirigido, la interpretación gráfica de obras musicales. Para el nivel de 6.º plantea: “Debiendo considerar al niño [...] próximo a las concepciones del adulto, el maestro dará lecciones sistematizadas sobre observaciones del natural, perspectiva y croquis.” (p. 69). Esta expresión resulta preocupante porque pareciera que la producción del o la estudiante debería aproximarse a la de la persona adulta, por lo tanto se pone en riesgo la valoración de la producción infantil, en sí misma, y al mismo tiempo se define la intervención del maestro o la maestra para enseñarle elementos técnicos para reproducir fielmente la realidad. Llama la atención que en los primeros años escolares se inste al o la docente a la “no intervención” en el dibujo de los niños y las niñas y en los años superiores se promueva una intervención directivista que, seguramente, obstaculizará toda expresión. Obviamente, puede suponerse que ninguno de los extremos aportan a la expresión genuina del niño y la niña, ya sea por la falta de enseñanza de los aspectos técnico-formales y la correspondiente reflexión en la conformación de la producción en los primeros años, como por la propuesta de la copia de objetos de la realidad desde la mirada de la persona adulta, en los grados superiores, de la educación primaria.

Respecto a la expresión por la plástica en el programa del año 1957 se recomienda partir de los insumos que proporcionan la historia y la geografía y se advierte sobre la importancia del valor expresivo. Por lo tanto se recomienda no realizar copias de “modelos fotográficos o de obras de arte” (p. 7). Se insiste en respetar la originalidad del niño y la niña, pero al mismo tiempo se aclara que “el motivo central está determinado de antemano” (p. 7). Surgen nuevamente aquí algunas contradicciones en las orientaciones. Ante la ausencia de una formación específica en la enseñanza del arte se pueden generar decisiones didácticas desacertadas, ya que no está claro el límite y las características de la intervención docente. En el mismo sentido se orienta en la integración de la “expresión musical y rítmica” que estará al servicio de una mejor comprensión de temas de historia y geografía. Cuando se sugiere comenzar por una actividad de música se recuerda considerar los aspectos contextuales del ejemplo musical o centrarse en la temática que en él se desarrolla, en cambio no se hace referencia a que cada ejemplo artístico puede ser analizado desde su aspecto técnico-formal (forma, estructura, estilo, entre otros conceptos) o desde una mirada contextual que ilumine el producto creado con datos del autor y de su época.

El dibujo libre parece recurrentemente como una actividad escolar que centra su atención en la no intervención de la o el docente desde la enseñanza, aspecto que se torna



contradictorio pues la libertad para crear se genera, justamente, desde la profundización del conocimiento y para ello es necesaria la planificación secuenciada del maestro o la maestra. Se tiene más libertad para producir cuando se han construido ideas, imágenes que nutren el discurso a comunicar; para ello es necesario planificar la enseñanza del arte con el objetivo de comprender la esencia de la manifestación artística.

En el tercer capítulo se presenta la disciplina Expresión por el ritmo, cuyo contenido detalla actividades que tienden al desarrollo de habilidades y destrezas físicas muy emparentadas con la educación física. Al explicitar los objetivos de esta asignatura y referirse al sentido del ritmo se advierte sobre la necesidad de “evitar la pérdida de un instrumento de expresión que, cuando no es cultivado, se deforma al poco tiempo” (p. 26). Al analizar este enunciado se puede afirmar, una vez más, que existe una constante mirada adulta en lo que se espera observar en el niño y la niña. La aparente deformación del sentido del ritmo está evaluada en este programa en relación con la combinación de tiempos, de la manera establecida en occidente y no se considera como una construcción personal que por ser distinta a lo esperado puede enriquecerse y desarrollarse para resultarle mejor a cada persona. Si bien se detalla en otro objetivo la necesidad de “Buscar formas de expresión personales, a través del movimiento, en procura de la armonía y la gracia en el desarrollo corporal” (p. 26) se detallan los juegos, canciones, danzas o temas que deben aplicarse en el aula. A modo de ejemplo, dentro de la propuesta para realizar *oficio mudo* se sugiere aplicarlo “Como expresión de estados anímicos: A) Alegría, B) Miedo, C) Ruego, D) Tentación de risa” (p. 28). Si bien la explicitación detallada de estas cuestiones asegura cierto nivel mínimo de decisiones didácticas de los maestros y las maestras, puede concebirse como una limitación a la capacidad de crear y decidir del cuerpo docente en tanto profesional de la educación.

En lo referente a la Expresión musical no se integra la posibilidad de producción sonora y musical del estudiantado, la propuesta didáctica se limita a la audición y reproducción de ejemplos musicales.

El planteo didáctico que se desprende del programa del año 1979 resulta poco claro por la forma de enunciar las ideas. Se alude a “Expresar su espontaneidad creadora...” (p. 53) lo que permite deducir cierto nivel de contradicción, ya que la espontaneidad puede alimentar el proceso creador –siempre que se hayan elaborado ideas para dar a conocer y generar un momento expresivo– pero no es pasible de ser expresada en sí misma. Se enfatiza en la necesidad de “Exteriorizar su impulso creador y expresarse con lenguaje plástico espontáneo y personal” (p. 83), como si ese impulso no necesitara de una intervención docente

planificada y secuenciada que aporte conceptos e ideas para garantizar el proceso creativo. A partir de 5.º año aparece la consideración del sentido estético, lo que se explicita diciendo: “Desarrollar formas propias de expresión y manifestar en ellas su sentido estético” (p. 157). Aquí se infiere una concepción muy simplista de lo que significa generar experiencias estéticas, las que deberían gestarse lo antes posible en la vida del alumnado, no existe en el texto del programa ninguna alusión conceptual relacionada con el desarrollo de lo estético que pueda orientar a maestras y maestros para acompañar al alumnado en el camino de apreciar y contemplar las experiencias estéticas. La subvaloración del área queda expresada con todas las palabras en las competencias esperadas para el alumnado de 6.º año, cuando se dice: “Realizar creaciones con sentido estético y aprovechamiento del tiempo libre.” (p. 211). Sin decirlo directamente se destina el tiempo que no es utilizado en otras áreas del conocimiento para abordar la educación artística, concepción esta que ratifica su lugar secundario y que no la posiciona como un área de conocimiento.

En el cuerpo del documento donde se detalla lo referente a Expresión plástica para todos los grados de educación primaria se observa que los objetivos responden a una concepción de libre expresión. Esto se ratifica al constatarse que no se explicitan los contenidos en la columna correspondiente ni en lo que refiere a las actividades para los alumnos y alumnas. En cambio, se detallan técnicas a aplicar para la realización de la producción. En la columna de sugerencias didácticas se detallan materiales y algunas recomendaciones prácticas –a modo de recetas– sobre las técnicas a aplicar. Las orientaciones referidas a manualidades se inclinan a incentivar al desarrollo de la destreza motriz. No existe ninguna consideración acerca de la importancia del contacto con obras artísticas visuales, como forma de enriquecer la construcción de imágenes por parte niños y niñas. Este aspecto está ausente en todo el programa de Expresión plástica, por lo tanto se reafirma una concepción del área donde no parece haber conceptos a enseñar y se da por supuesto que basta con poner al niño o niña en contacto con los materiales y técnicas para que surjan, casi por acto de magia, la expresión, la creación y la apreciación.

Respecto a la disciplina Expresión rítmico-musical se observa la existencia de contenidos vinculados a la música y a la expresión corporal. Esta última se incorpora solamente para Jardinería con un sentido estrictamente subsidiario de generación de algunas condiciones preparatorias para la adquisición de la escritura y la lectura. En relación con la música se detallan contenidos propios, aunque por momentos se cometen errores desde la didáctica, pues se detallan actividades como la audición musical en el lugar destinado a los

contenidos. Se comprueba el énfasis en la selección de los ejemplos musicales para enriquecer la enseñanza de la lengua o las ciencias sociales. Solo para 6.º año se incorpora como actividad la creación de movimientos rítmicos, como si fuera impensable que los niños y niñas más pequeños fuesen capaces de crear o –lo que es peor– como si se buscara retrasar la capacidad de creación de niños y niñas hasta haber incidido tanto en su proceso de manera de coartar la libertad en su expresión.

El abordaje de la educación musical refiere a la enseñanza de la lectoescritura, enfatizando en “educarlos vocalmente, y en la actividad músico-coral...” (p. 21). Resulta claro que la intención es la transmisión de un código convencional, no dar lugar a la exploración y producción sonora y musical, sí, en cambio, a la reproducción de obras creadas y aceptadas desde un modelo europeizante. Se refleja la valorización del ejemplo musical como medio para la formación “cívico-patriótica del niño, al interpretar canciones dedicadas a nuestros héroes, símbolos y tradiciones, las que permitirán complementar los conocimientos alcanzados en Historia y Educación Moral y Cívica.” (p. 21).

### **3.5. Los programas de primaria y su vinculación con la formación magisterial**

Al aprobar el Programa para Escuelas Rurales del año 1949 el director general del Consejo de Primaria expresaba su preocupación en cuanto a las dificultades de aplicación de la propuesta curricular “no escapa a nuestra comprensión que hay necesidades [...] para el eficaz cumplimiento del contenido de éste programa [...] la conveniencia de prestarle atención preferente a la formación de los maestros que han de realizar su labor en el medio rural...” (Sampedro, L. citado en D’Auria, 1950, p. 79). Al mismo tiempo el inspector regional del Consejo al reflexionar sobre las características del nuevo programa, expresaba: “Sé que muchos maestros que han de ponerlo en marcha tienen sus justificadas dudas. Saben que una cosa es la literatura educacional y que otra cosa es la acción educativa.” (D’Auria, 1950, p. 79). Aquí deja en evidencia las dificultades para relacionar teoría y práctica y por consiguiente planificar propuestas de enseñanza reflexivas y situadas en el contexto. Es importante considerar al respecto que el maestro o la maestra desempeñaban su función en soledad, dada la ubicación geográfica de las escuelas en el medio rural, por lo tanto la situación resultaba más preocupante. El maestro Miguel Soler expresaba en relación a su preparación para la tarea docente: “Yo me gradué con una formación muy pobre, se hacía preparatorio para las facultades de dos años. Si no se hacía los preparatorios se podía ir a los Institutos Normales y hacíamos dos años de teoría y práctica de magisterio. Nos graduábamos con seis años posprimarios.” Si se constataba este problema en la formación del magisterio a

nivel general, a nivel de la enseñanza del arte se profundizaba, debido a la escasa referencia a las disciplinas artísticas en los planes de estudio magisteriales. Los programas aprobados en el año 1940 que debían estudiar los y las docentes para rendir exámenes y ser maestros de 2.º grado con relación al arte incluían el estudio disciplinar de literatura y dibujo. Las exigencias conceptuales se referían a conocimientos sobre dibujo técnico y dibujo al natural y conocimiento de obras literarias universales. Si bien se aprecia coherencia entre los conocimientos disciplinares que plantean los documentos (Programas de formación para maestros y Programa para escuelas rurales) se puede afirmar que hay una débil relación en cuanto a lo didáctico-pedagógico porque no se atiende en la formación del maestro y la maestra el estudio de las prácticas de enseñanza del área que puedan garantizar la generación de experiencias estéticas en las aulas.

En forma paralela a la elaboración del Programa para Escuelas Urbanas del año 1957 se desarrolló la discusión para la generación del plan de estudios magisteriales, para ello se constituyeron comisiones responsables de la elaboración de cada documento. La participación de algunos y algunas docentes en las dos comisiones favoreció la coherencia entre los contenidos de ambos documentos, y propendió a que la formación de maestros y maestras contemplara los requerimientos pedagógicos exigidos para la aplicación del programa de enseñanza en primaria.

El plan de formación de maestros y maestras, generado en ese momento puso énfasis en el desarrollo de la curiosidad, el análisis, la inventiva, la creatividad de los futuros y futuras docentes, como forma de cultivar el sentido crítico ante la resolución de problemas. Al referirse a las características del plan de formación aprobado en el año 1955, la directora del Instituto Normal de Montevideo, maestra Anunciación Mazzella de Bevilacqua destacaba:

la necesidad de que el docente fuera un crítico y transformador de la realidad, con una mayor integración de la teoría y la práctica [...] se deseó que el educando fuera el primer promovido en la utilización de su potencial creativo a través de un pensar y hacer originales; que descubriera que los Programas no son fines, sino medios, al servicio de la educación... (Mazzella, 1987, pp. 157- 158).

El plan 1955 tuvo la carga horaria más alta de la historia de los programas, dedicada a la formación del magisterio en disciplinas de arte. Por esto puede inferirse que los y las docentes contaban con mejores estrategias para la enseñanza del área. La propuesta del plan incluía en los cuatro años de estudio (preparatorio, primero, segundo, tercero) diversas disciplinas como Expresión plástica, Dirección coral, Expresión musical, Cultura artística con

un enfoque disciplinar y didáctico que promovía la vivencia y la práctica por parte del estudiantado de magisterio. Al referirse al valor de la producción del y la practicante, el programa de Preparatorios establecía: “Los trabajos de interpretación buscarían sobre todo la expresión creadora del alumno-maestro destacando muy preferentemente los aportes personales.” (p. 10) aspecto que marca estrecha relación con la propuesta del programa de primaria de la misma época y que coadyuva a la comprensión del proceso creador, primero desde lo experiencial para luego incorporar con una fuerte presencia de la didáctica, la reflexión sobre la propuesta de enseñanza. En relación al planteo que se realiza en los diversos años sobre el objetivo de la Cultura Artística se destaca la intención de generar en las o los practicantes la capacidad para que “aprendan a oír música de una manera inteligente y que de un modo metódico y graduado se pongan en contacto con las grandes producciones musicales.” (p. 15). Se tiende a la concreción de experiencias estéticas que desarrollen la sensibilidad y enriquezcan la formación cultural de los y las futuras docentes. Si bien puede confirmarse la coherencia entre ambos programas e, incluso, la referencia explícita del programa de primaria en el programa de formación magisterial, es justo expresar que podría esperarse un fundamento más claro y conciso en lo referente a la enseñanza del área en el programa de primaria que pudiera optimizar la formación recibida por maestros y maestras. En este sentido es importante destacar que los y las practicantes recibían formación con relación al juego, estrategia metodológica que es inherente al área expresiva, en tanto que en el programa de primaria no aparece en forma explícita la sugerencia a la integración de lo lúdico en la propuesta de enseñanza, con lo cual pareciera desperdiciarse la experiencia y la formación en este aspecto.

El Plan de formación docente del año 1977 presenta un bajo porcentaje de horas dedicadas al estudio de las disciplinas de arte. Solamente en el 2.º año se incorporan las disciplinas Literatura y Cultura artística, con 2 horas semanales cada una.

Se observa coherencia entre el plan de formación magisterial y el de educación primaria en lo que respecta al marco teórico que los sustenta, así como el planteamiento de objetivos y orientaciones. A modo de ejemplo se observa que en el plan magisterial se establece el siguiente objetivo: “Propender a que el futuro docente tome una real conciencia de los valores trascendentes que sostiene la Cultura Occidental en que se apoyan los cimientos de nuestra sociedad, a fin de proyectarlos en la acción integral del educando.” (p. 2). En la misma línea de pensamiento se sugiere a maestros y maestras que se seleccione un repertorio musical representativo de la música académica occidental. A nivel de la práctica

docente se especifica una Didáctica Especial que tiene peso en el 2.º año de formación magisterial en Didáctica del Lenguaje, Didáctica de la Expresión creadora oral, escrita, plástica y corporal junto con Enseñanza de la Matemática. En lo que respecta a las disciplinas vinculadas al arte se incorpora también: Apreciación musical por lo que se observa una clara vinculación con las propuestas explicitadas en el programa para escuelas urbanas del mismo año. Se observa el énfasis en la técnica para expresión plástica, y en música se proponen los mismos contenidos de enseñanza enunciados en el programa para escuelas urbanas. Respecto a la bibliografía se recomienda como lectura obligatoria el texto de Viktor Lowenfeld, *El niño y su arte*; otros autores recomendados son Arno Stern y Herbert Read, lo cual permite inferir las presunciones realizadas respecto al marco teórico que sustenta el programa para escuelas urbanas.

### **3.6. La concepción de educación artística en los programas de primaria**

La enseñanza de las disciplinas del arte está presente en el Programa de Escuelas Rurales aprobado en 1949 bajo la denominación de Educación estética. La concepción que subyace con relación a la enseñanza del arte contribuye al desarrollo integral de la niñez, considerando la dimensión emotiva de la expresión en un marco de libertad, espontaneidad y autenticidad. Se le atribuye una función liberadora para la infancia, pues promueve la desinhibición de niños y niñas. Fomenta el contacto con la naturaleza y la cultura como forma de enriquecer la mirada sobre la realidad y alienta la generación de producciones en el marco de un clima lúdico y de alegría.

El tratamiento de las diversas disciplinas de la educación artística es disímil. Por un lado, para el abordaje de la música se considera la oportunidad de mostrar ejemplos musicales de nivel estético, en tanto no se nombra la posibilidad de producir ejemplos sonoros y musicales por parte de los niños. Por otro lado a nivel de las disciplinas visuales, denominadas Manualidades y Dibujo se enfatiza en la elaboración de manualidades con sentido utilitario así como la producción a través del dibujo, pero no se considera abordar el análisis de las obras de arte desde sus aspectos formales y contextuales.

La valoración de la experiencia estética como oportunidad para superar las limitaciones del medio y de desarrollar la sensibilidad en niños y niñas para apreciar la belleza es un elemento esencial en el programa analizado. No obstante, no se explicita en profundidad la manera de concretar esa experiencia estética que requiere de la reflexión y el aporte conceptual para ir construyendo el conocimiento artístico. En el sector de

fundamentación así como en el desarrollo de las actividades se reitera “etc.”. La decisión del uso de esta abreviatura puede analizarse desde dos aspectos: como fortaleza –en el entendido de que el maestro o la maestra pueda incorporar nuevas actividades, apelando a su conocimiento y creatividad– o como debilidad, porque la no especificación de actividades y conceptos puede resultar un riesgo en las decisiones didácticas del o la docente y por consiguiente contravenir el espíritu del programa, máxime si se considera la escasa formación que recibían en esta área quienes estudiaban magisterio, en ese momento.

En el programa del año 1957 la educación artística está integrada en la propuesta bajo el nombre Expresión. Aunque se consideran a algunas disciplinas del área artística, su abordaje da cuenta de una disímil valoración de ellas en cuanto a su aporte al desarrollo del niño y la niña. No se concibe al área como una forma de conocimiento, sino que se la considera subsidiaria para la enseñanza de otras áreas. Se insiste en el desarrollo de la expresión, pero se cae en contradicciones pedagógicas que pueden coartarla en aras de atarse a un modelo impuesto por las personas adultas y de insistir en la enseñanza de la técnica como fin en sí misma y no al servicio de la producción. Se transita entre dos extremos. Por un lado no se presentan contenidos del área artística, lo que podría habilitar al maestro o maestra a bucear en las disciplinas desde lo conceptual y, por el otro se detallan actividades puntuales que restringen la libertad y la creación del o la docente definiendo, casi a modo de recetas, las propuestas de clase.

La educación artística es considerada en el programa del año 1979 con un fuerte sentido utilitario. Por ejemplo, puede citarse el impulso que se dio a la formación de coros escolares, los que lejos de promover la creación colectiva y el disfrute acrecentaban el espíritu de competencia a través de la organización de concursos oficiales. Por una parte, se insiste en que la expresión plástica, las manualidades y la expresión por el ritmo deben servir para preparar las condiciones básicas para la lectura y la escritura, no se considera la enseñanza de conceptos propios de las artes visuales y la expresión corporal con los que se espera que el estudiante desarrolle *per se* sus aptitudes y condiciones expresivas. Se insiste en la producción de trabajos con aplicación de técnicas, sin considerar la importancia de enseñar elementos técnico-formales constitutivos de toda manifestación artística. Se desdeña la incidencia que tiene el contacto con la obra de arte y la importancia de reflexionar sobre ella para enriquecer la forma de ver y vivir la realidad. Por otra parte, en lo referente a la educación musical se observa una sobredimensión del canto no como instancia colectiva de disfrute y de experiencia estética, sino como un instrumento para desarrollar el “sentimiento

de orientalidad” a través de la reproducción de un repertorio que afirme los ideales de patria, folclore y familia, pero que desde su elaboración estética se encuentra alejado de la sensibilidad infantil.

En virtud de lo expuesto, puede afirmarse que el programa de 1979, surgido en el contexto dictatorial que privó la participación y libertad de los y las docentes como profesionales de la educación, no considera al área artística como una forma de conocimiento, sino que le adjudica un lugar secundario como medio para la enseñanza de otras disciplinas y como instrumento de reafirmación de la exaltación patriótica. Representó un claro retroceso respecto a la consideración de la centralidad del niño y la niña en la propuesta de enseñanza. Preocupa, además, la persistencia de huellas de este programa que han sido difíciles de modificar a través del tiempo, con relación a la concepción del área artística y la necesaria reflexión para poner foco en la planificación de propuestas sensibles que consideren las necesidades y condiciones expresivas de la niñez; que tengan como eje la escucha del mundo infantil para nutrirse de su modo particular de percibir y contribuir a enriquecerlo desde la contemplación, la reflexión y el conocimiento.

En suma, se puede afirmar que la educación artística está presente en los tres programas analizados. Existe una mirada muy cercana conceptual y metodológica entre la propuesta curricular de 1949 y de 1957, sin embargo hay una gran distancia entre ellas y el programa elaborado en la época dictatorial (1979). El planteo de los diversos componentes en cada uno de los documentos es internamente coherente y corresponde a la concepción del área artística que cada uno de ellos sustenta. Sin embargo, es concerniente concluir que cada una de estas concepciones de educación artística dista de ser considerada como objeto de enseñanza en sí misma.



## Capítulo IV: Conclusiones

### 4.1. Concepción de educación artística en los programas de educación primaria: ¿es un área de conocimiento?

El camino recorrido en este tiempo con el objetivo de indagar cuál es la concepción de la educación artística y su abordaje didáctico-pedagógico en los programas de educación primaria ha representado un proceso de organización de ideas y, por ende, de adopción de decisiones que nada tienen que ver con la ingenuidad. No se es neutral ni ingenuo cuando se buscan, en los documentos curriculares de distintos momentos históricos las huellas que dan cuenta de la enseñanza del arte.

La educación es un hecho político que deviene en una definición de ser humano y sociedad con características determinadas, por lo tanto, en la órbita de la elaboración de la política educativa es donde se trazan las principales líneas de intervención para avanzar en la construcción de la idea de hombre, mujer y sociedad que se sueña y se proyecta en un determinado contexto. Los planes y programas de enseñanza se constituyen en herramientas potentes para concretar la política educativa en el aula. A través de la explicitación de lo que se debe enseñar en la institución educativa, se constata cual ha sido la jerarquización de saberes que se ha realizado en cada momento histórico. En este sentido, es sumamente significativo analizar no solo los elementos presentes sino también detectar lo no dicho, lo que se excluye del planteo, de cada documento.

La comprensión de la realidad, desde su complejidad, obliga a considerar las diferentes miradas posibles, con el crisol de las diversas áreas de conocimiento. Por lo tanto, analizar los programas con el objetivo de detectar la presencia de la educación artística y sus características constituye un aporte significativo para comprender el lugar que se le adjudica en el desarrollo del ser humano, en aras de una formación integral que permita conocer y conocerse, transformar y transformarse.

El análisis de los programas de educación primaria de los años 1949, 1957 y 1979 demostró la presencia de diversas disciplinas artísticas agrupadas en un sector titulado *Expresión*. En el Programa para Escuelas Rurales se denomina *Educación Estética* a toda la fundamentación referida al área artística y el sector específico se titula Cultivo de la Expresión. Sin duda, esto pone énfasis en las condiciones para el desarrollo de la capacidad expresiva de la niñez.

En los tres documentos estudiados –en el marco del sector referido al arte– se encontraron las asignaturas: Expresión Plástica, Expresión por el ritmo o Expresión musical y Manualidades para las que se detallaban exhaustivamente las actividades a cumplir. En tanto, el teatro, la literatura y la danza estaban incluidas en otras disciplinas o áreas como un recurso didáctico más. No se las consideraba como asignaturas que demandaran un tratamiento específico por parte del o la docente en su propuesta de enseñanza.

En los programas del año 1957 y 1979 se presentaba la disciplina Educación Musical independiente del sector de arte y se detallan los contenidos específicos a enseñar. En el programa de 1957 se corrigió el error de presentar en forma separadas la expresión musical de la educación musical porque se aludía a que se trataba de la misma disciplina; no obstante en el programa del año 1979 se especificaba que el programa de Educación Musical es para los profesores de la asignatura. Se advierte que las orientaciones didácticas respondían a una concepción tradicional de enseñanza que resultaba muy teórica y de difícil comprensión para el estudiantado. No obstante, se apreció una clara coherencia entre la propuesta curricular y la formación del profesorado que tenía la responsabilidad de enseñar esta asignatura. Las sugerencias metodológicas que se detallaban respondían al estilo de los conservatorios musicales, cuyo origen se remonta a Francia, a fines del siglo XVIII. Además, se observó que dichas sugerencias no fueron revisitadas para construir significatividad en la forma de enseñar el lenguaje musical, sino que determinaban enseñar el código de representación de la música de manera independiente del fenómeno sonoro-musical. Esta incidencia de conservatorio se constató también en las características del repertorio musical sugerido para la interpretación y audición en las propuestas de aula, donde se jerarquizaba la música académica europea y se daba escasa atención a la música popular y folclórica latinoamericana.

La separación de la disciplina Educación Musical del sector titulado *Expresión* permitió reflexionar en dos sentidos: por un lado no se visualiza la enseñanza de la música como una posibilidad para fomentar la expresión y, por el otro no es necesario enseñar contenidos para desarrollar la expresión. Si bien se corrigió (en el mismo documento) la separación realizada en el programa de 1957, es posible que la existencia de la Inspección Nacional de Educación Musical que impartía orientaciones sobre la enseñanza de la música desde el año 1934 hubiera incidido para establecer los contenidos relacionados con la enseñanza del lenguaje musical. El que se planteaba como un fin en sí mismo, sin visibilizar la potencialidad de abordar la producción sonora-musical al servicio de la expresión y dar

sentido al código convencional como forma de explicar, comprender y registrar las creaciones propias y ajenas.

La fundamentación del sector *Expresión* en todos los documentos analizados dio cuenta de una concepción que aludía a esta como el vehículo para exteriorizar sensaciones, emociones y sentimientos de niños y niñas. Se visualizó, a través de ella, la posibilidad de promover la desinhibición en la niñez. Es decir, como un mecanismo que permitiera hacer aflorar impulsos internos, incluso sin intención clara de comunicación con las otras personas.

Además, se observó como característica común en los tres programas el énfasis en la enseñanza de la técnica como un fin en sí mismo. Estaban detallados los procedimientos y materiales para aplicar técnicas de producción en la expresión plástica y las manualidades sin considerar la existencia de conceptos relacionados con el lenguaje estético-formal de las disciplinas. Las orientaciones didácticas aconsejaban la no intervención docente en el momento de producción para no afectar la expresión de la niñez. Esto podía resultar altamente positivo, en aras de generar un clima de libertad, de placer, de juego, pero al mismo tiempo invisibilizaba la oportunidad de intervenir desde la enseñanza para acompañar al alumnado en la construcción de nuevos significados y saberes. No se promovía la creación de nuevas herramientas conceptuales y procedimentales, pues no se atendía a la reflexión, al análisis ni a la comparación sobre la forma de proceder, en el momento de aplicar la técnica. Se desperdiciaba la posibilidad de entender qué elementos estético-formales se ponían en juego en la experiencia para crear y cómo podían integrarse esos elementos en el momento de producción para descubrir nuevas formas de resolución. Al centrarse, exclusivamente, en la enseñanza de la técnica no se planteaba en estos programas el estudio de las obras de arte nacionales o internacionales para enseñar cómo cada artista había logrado su resolución, desde el aspecto formal. Por ejemplo: qué lugar ocuparon la forma, el color, la luz, el movimiento, el espacio en la obra de un artista; qué tratamiento de la armonía, el ritmo, el equilibrio, el encuadre realizó otro para resolver su trabajo. Aspectos que son determinantes para la enseñanza de conceptos que nutran el conocimiento artístico y habiliten a la construcción de herramientas estéticas, no solo para comprender las manifestaciones artísticas en general, sino para traducir las ideas propias con mayor fluidez y nivel de resolución.

Se promovía la producción de trabajos de niños y niñas a través de la plástica y a partir de un tema, desconociéndose que en otras disciplinas artísticas también es posible realizar producciones. La música, la literatura, el teatro o la danza son excelentes medios para

elaborar producciones personales o colectivas donde se pueden aplicar los conceptos propios de cada lenguaje.

Además, se observó que estaba prácticamente ausente en estos programas la orientación didáctica que instara a considerar en qué contexto histórico fue creada cada obra que se integraba a la propuesta educativa. Se desperdiciaba la posibilidad de hacer visible la íntima relación entre los elementos que conforman la realidad social y cultural, y la creación artística. En otras palabras, no se tuvo en cuenta la comprensión de cómo toda persona está inmersa en un mundo de infinitas variables que inciden en la elaboración de sus concepciones y por tanto de su obra artística.

Por lo tanto, puede afirmarse que el modelo didáctico-pedagógico subyacente en los tres programas refería a la libre expresión pues promovía la enseñanza de la técnica con un fin en sí misma, obviando la importancia de incluir la enseñanza de contenidos estético-formales de cada disciplina artística. Se focalizaba la atención en la aplicación de una técnica, mediante la presentación de un tema que generalmente estaba asociado a contenidos de otras disciplinas. Se explicitaban los materiales a utilizar y el procedimiento para su aplicación, sin considerar la reflexión sobre los componentes formales integrados en la producción. No aparecía la problematización y el desafío como estrategias para motivar la realización de una producción que pudiera ser enriquecida con nuevas imágenes y conceptos e impulsara a la niñez a construir nuevos caminos de resolución al servicio de su expresión.

La integración de las diversas disciplinas artísticas –como vehículo de enseñanza de contenidos de otras asignaturas, como subsidiaria de las demás disciplinas– representó otro punto en común observado en los programas en cuestión. En ellos se explicitaba en detalle la importancia de considerar las disciplinas artísticas como puerta de entrada para el abordaje de contenidos de ciencias sociales, ciencias naturales, lengua o matemática e incluso se hacía hincapié en la importancia de desarrollar actividades manuales para facilitar el aprendizaje de la escritura.

Si bien esta concepción del área artística es válida, en el entendido de que la complementariedad de los saberes promueve mejores aprendizajes y habilita a realizar una mejor lectura de la realidad. Al no explicitarse los contenidos propios del área en los programas analizados esta postura subsidiaria cobró mayor nivel de atención y alejó al magisterio de concebirla como objeto de conocimiento, que exigiera una planificación específica para la enseñanza artística. En otras palabras, la ausencia de un cuerpo conceptual

sólido, constitutivo de cada disciplina artística, redimensionó la mirada extrínseca del área y la posicionó en un plano secundario respecto a las demás áreas del conocimiento. Este aspecto obstaculizó la posibilidad de que se concibiera al área como un objeto de conocimiento que demandara la especificidad en su tratamiento didáctico.

Más allá de que se han detallado características comunes en los tres programas cada uno puede y debe ser reconstruido al considerar el contexto ideológico de cada documento, especialmente, si se atiende a que dos de ellos fueron elaborados y aplicados en período de democracia y el tercero durante el período dictatorial.

Los programas de los años 1949 y 1957 fueron creados en el marco de amplios espacios de discusión y debate. Este aspecto se ha podido confirmar no solo por la consulta con fuentes secundarias que recogen el sentir y el pensar de los protagonistas (a través de diversos artículos del Consejo de entonces) sino, especialmente, por la entrevista realizada al maestro Miguel Soler, miembro activo del movimiento del magisterio de la época. El diálogo con él, quien integró la comisión redactora del Programa para Escuelas Rurales de 1949, permitió comprender el espíritu de ese programa y el enfoque que se le dio a la Expresión, en aras de lograr un mayor nivel de sensibilidad, empatía y enriquecimiento en la personalidad de niños y niñas del medio rural. Compartir con él la posibilidad de revivir experiencias de aula, en relación a la propuesta de enseñanza de las disciplinas artísticas, permitió leer el documento desde otro lugar, es decir, con el aporte de la emotividad de sus vivencias que dieron cuenta de la convicción y la pasión puesta en las decisiones didácticas adoptadas.

El concepto de expresión imperante en los programas de 1949 y 1957 fue abordado como el camino más apropiado para que niños y niñas liberaran su emotividad, como forma de exteriorizar la pulsión interior provocada por los sentimientos y pensamientos. A través de las orientaciones vertidas en el documento se ve que se enfatizaba en colocar a la niñez en el centro de atención de toda decisión didáctica, considerando la importancia de desarrollar en ella las mejores condiciones de crecimiento personal. Se promovía la generación de un clima de felicidad en las aulas que ayudara al alumnado a desinhibirse y comunicarse con apertura y alegría. El juego era valorado, especialmente en el programa para escuelas rurales, como estrategia didáctica de relevancia que apostaba a enriquecer las experiencias del estudiantado en el marco de la emoción, el disfrute y el placer. Por lo tanto, más allá de que las disciplinas artísticas no recibían un tratamiento conceptual contundente, pues no se aportaba desde los contenidos de enseñanza para mejorar la forma de comunicar y expresar, se valoraba la decisión de adoptar la centralidad en las características de la infancia, en general, y de cada

niño o niña, en particular, en el momento de planificar las diversas propuestas expresivas. La consideración de la escuela como centro de referencia cultural para la familia y la comunidad representaba una oportunidad de generación de experiencias estéticas. La presentación de danzas u obras de teatro, así como la difusión de cine y la realización de conciertos fueron expresiones de arte sugeridas por el programa de 1949 como forma de ofrecer un aporte cultural de calidad y congregar en las escuelas a la población del medio rural. Las anécdotas del maestro Miguel Soler dan cuenta del interés del personal docente de esa época por contactar a instituciones culturales existentes en centros poblados cercanos, para disponer de nuevos recursos que permitieran enriquecer la oferta educativa del área.

Al mismo tiempo y de manera complementaria, se insistía en la importancia del contacto con la naturaleza y la apreciación de su belleza para promover la construcción de una mirada del entorno desde una dimensión más sensible, más significativa y más contemplativa, a través de un proceso de concientización de los elementos que la conforman.

Si bien el espíritu de los programas generados en períodos democráticos develaba la importancia de la participación de la comunidad para gestar instancias de enriquecimiento cultural, se observó que las orientaciones dejaban por fuera algunos aspectos. En el Programa para Escuelas Rurales se apelaba a transformar la institución en centro de referencia cultural, lo que resultaba muy relevante. Sin embargo, no se proponía con claridad la idea de visitar centros poblados cercanos para recorrer museos, asistir a eventos artísticos o conocer artistas en su taller de trabajo. También se observó que en el Programa para Escuelas Urbanas, prácticamente, no se sugería la salida didáctica, aunque esta estrategia metodológica fuera una potente oportunidad para poner al alumnado en contacto directo con las manifestaciones artísticas del contexto.

Es indudable que el contexto político y social existente en los años en que se generó el programa de 1957 incidió en la redacción del documento –más allá de ser un período de democracia que posibilitara la participación del magisterio en su gestación– la década del cincuenta estuvo teñida de movimientos gremiales y estudiantiles y de cambios político-partidarios intensos que gestaron un clima más confuso que dejó en evidencia una menor consideración de las ideas del magisterio en la elaboración del programa. Las expresiones vertidas en el documento retomaron ideas del programa de 1949, en relación con la consideración del desarrollo integral de niños y niñas, no obstante, la forma en que se enunciaron más algunas contradicciones en las sugerencias le quitaron contundencia al planteo. En este sentido se observó menor claridad para pensar la propuesta educativa

centrada en la sensibilidad y el nivel perceptivo de la niñez. Se constató que se sostenía con menor fuerza la impronta lúdica y placentera que se le adjudicaba al área artística en el programa para el medio rural y se enfatizaba en la integración de las disciplinas artísticas para la enseñanza de áreas instrumentales como la lectura y escritura.

En lo que refiere al desarrollo de la expresión, el programa del año 1979 resultó altamente contradictorio. Se sugería la consideración de la expresión y contemplación de la espontaneidad del niño y la niña, pero al mismo tiempo se promovía la exaltación de los valores patrióticos y el desarrollo cívico-moral. Se utilizaba un discurso imperativo que no daba lugar a la libertad y a la creación de oportunidades. El marco ideológico que propendió a la construcción de una sociedad que sirviera en forma incondicional a los ideales dictatoriales, poco tenía que ver con la posibilidad de generar genuina expresión en el estudiantado. Si bien se aludía al desarrollo de la expresión a través de la aplicación de actividades artísticas, no existía coherencia con las sugerencias metodológicas que se explicitaban, quedando en evidencia sucesivas contradicciones entre la posibilidad de habilitar la expresión y el procedimiento didáctico a utilizar. Se constató el alejamiento de las propuestas de enseñanza de toda dimensión sensible, cercana a la niñez. Esto se expresaba en forma clara cuando se sugería que la selección de actividades y temas del área artística, debían estar al servicio de las demás áreas de conocimiento.

La relación existente entre la preparación académica del magisterio y los programas escolares arrojó algunas conclusiones contradictorias en relación al área expresiva. Por un lado se observó una postura precursora de la consideración de la expresión infantil en el programa de 1949 ante la ausencia total de una preparación didáctica en los programas de pasaje de grado del magisterio de ese momento. Puede afirmarse que la intuición y el gusto personal de cada maestro o maestra fueron la guía en este sentido. Por otro lado, se apreció una buena orientación del plan de formación magisterial del año 1955 que consideró el desarrollo de la expresión desde la didáctica; sin embargo en el programa para escuelas urbanas se observó una menor contundencia en las propuestas que orientaban al desarrollo de las experiencias estéticas. En cuanto al plan de formación magisterial del año 1977 y su relación con el programa para escuelas de la misma época, puede afirmarse que ambos adolecieron de contradicciones internas al incorporar enunciados que referían al desarrollo integral del alumnado, pero que no podían sostenerse didácticamente dada la rigidez y estructuración de las orientaciones metodológicas que se detallaban.

Se confirmó que el programa del año 1979 no consideraba la singularidad del niño y la niña y limitaba su posibilidad de crecimiento en libertad y autonomía, en tanto que los programas de 1949 y 1957 promovían el desarrollo expresivo de la niñez y la generación de experiencias estéticas al ponerla en contacto con manifestaciones de belleza. Puede afirmarse que los programas generados en democracia apelaban al desarrollo individual y colectivo en aras de la construcción de nuevas y mejores miradas sobre la realidad.

Más allá del espíritu imperante en cada programa analizado y las diferencias ideológicas sustanciales que los sustentaban, puede concluirse que el área de educación artística no era considerada como una forma de conocimiento, como objeto de enseñanza que ameritara la descripción de un cuerpo teórico y la reflexión didáctico- pedagógica para trazar caminos para su enseñanza. Era presentada como subsidiaria de las demás áreas de conocimiento, con un modelo didáctico basado en la libertad de expresión donde lo que se detallaba con precisión era la utilización de la técnica con un fin en sí misma.

#### **4.2. Una mirada que interpela al actual Programa de Educación Inicial y Primaria**

El proceso de investigación y los hallazgos develados en este trabajo han significado un impulso importante para revisar las características del actual Programa de Educación Inicial y Primaria que se aplica desde el año 2008 en las escuelas públicas de Uruguay.

El actual programa alude con claridad a concepciones filosóficas básicas que posicionan a niños y niñas como sujetos de derecho y al cuerpo docente como profesional de la educación. En forma explícita se menciona a la educación artística como Área del conocimiento artístico, posicionándola en el diseño del documento en un lugar preponderante, inmediatamente después de lengua y matemática; aspecto que no es menor si se tiene en cuenta que en programas anteriores el área se presentaba al final del currículo.

Se observa una importante jerarquización del arte como forma de conocimiento y expresión humana en coherencia con lo que propone la Ley de Educación n.º 18.437 y con el documento de orientaciones de política educativa del quinquenio 2016-2020. Ambos documentos impulsan los principios de calidad, participación, inclusión e integralidad.

Pensar en líneas de intervención que cristalicen estos principios nombrados implica necesariamente considerar la educación artística como referente indiscutible. Desde su esencia, que es sensible y crítica, apuesta al conocimiento personal y de la realidad en clave de oportunidad, de crecimiento y transformación.



En la fundamentación particular del área se habilita una mirada sobre el arte desde una concepción contemporánea que supera la idea de belleza y la sitúa en relación con un determinado contexto histórico y la amplía desde una visión multicultural que se abre a la contemplación de toda manifestación artística, sin restricciones. La integración de otras disciplinas, hasta ahora ausentes, como teatro y literatura y la integración en las artes visuales de nuevos lenguajes de la cultura visual promueve una visión más completa del área en este programa, en el que se integran además las disciplinas música y expresión corporal.

Se sugiere una intención integradora del área que impulsa al magisterio a atribuir un enfoque común a todas las disciplinas, planificando la propuesta educativa desde la complementariedad entre ellas y apela, al mismo tiempo, a la especificidad de cada asignatura para facilitar la lectura de una realidad desde su complejidad.

Se destaca la importancia del contacto con toda manifestación cultural que haga trascender la propuesta educativa más allá de los límites del aula y de la escuela, promoviendo la apertura que permita valorar la diversidad, en clave de oportunidad de enseñanza y aprendizaje.

Desde el punto de vista didáctico se alude, explícitamente, al aporte de Elliot Eisner (2009) que apela al doble valor del área artística: desde una dimensión extrínseca, como instrumento para la enseñanza de otras disciplinas y desde la concepción intrínseca, como objeto de enseñanza.

El programa actual refiere a la expresión, superando la acepción que remite solo a la catarsis o a la liberación de las emociones y la sitúa en un plano de construcción de significados que requiere el conocimiento y dominio de los diferentes lenguajes estéticos (Ceip, 2008).

Más allá de indicios claros en relación con la concepción del área como una forma de conocimiento, en el programa vigente –a la luz de los cambios observados a través del tiempo en cuanto a cómo ha sido considerada la educación artística y cómo se ha orientado al cuerpo docente– se entiende pertinente plantear aquí algunas cuestiones que puedan ser impulsoras de nuevos debates:

- ¿Se considera a la emoción como parte esencial en la construcción del conocimiento artístico?
- ¿Qué lugar ocupa la expresión infantil en el modelo didáctico que subyace en el programa del año 2008?

- ¿Se apela al desarrollo de la capacidad creadora en el alumnado y en el magisterio?
- ¿Qué valor se le adjudica a la experiencia estética en la propuesta de enseñanza?
- ¿Existe coherencia entre la formación magisterial en el área de educación artística y la propuesta de enseñanza que promueve el actual programa para las escuelas públicas?

Se entiende que las condiciones para que se instale la discusión y reflexión sobre estas y otras cuestiones en relación al área artística están dadas. Desde el año 2014 el Consejo de Educación Inicial y Primaria ha promovido cambios en este sentido creando figuras institucionales referenciales. La creación de la Coordinación del Área de Conocimiento Artístico del Instituto de Formación en Servicio y la transformación de la Inspección Nacional de Educación Musical en Inspección Nacional de Educación Artística constituyen mojones básicos para acompañar el proceso de formación del cuerpo docente y, por ende, pueden ser impulsores del proceso de análisis y de elaboración de nuevas propuestas.

Por lo tanto, es posible concretar el posicionamiento de la educación artística en el lugar que haga visibles sus potencialidades como forma de conocimiento, traducida en oportunidades para el desarrollo integral de niños y niñas. Es necesario construir un nuevo campo de conocimiento adecuado a la educación artística con un corpus propio de contenidos. Si bien no es tarea fácil, es importante destacar que se ha iniciado el camino desde el ámbito formal y que se ha logrado trascender las barreras institucionales para integrar a la discusión actores de diferentes niveles y ámbitos educativos.

#### **4.3. “Una palabra no dice nada, y al mismo tiempo lo esconde todo...”**

Esta expresión del cantautor cubano Carlos Varela de la canción titulada *Una palabra*, compuesta en el año 2000, tiene el valor de resumir el espíritu que motivó esta investigación. Con la convicción de que cada palabra que se dice, se escribe o se canta tiene una significación profunda que conecta con lo que cada uno es, siente, piensa y vive, se han buscado indicios para entender el lugar de la educación artística en los programas de primaria estudiados.

Una palabra no dice nada si no se la analiza en su contexto, en el marco de ideas, de intenciones, de voluntades, de necesidades y hasta de frustraciones de quienes tienen en sus manos el poder de decidir sobre la educación de niños y niñas de una sociedad. Al mismo tiempo esconde todo porque en lo no dicho, en lo no expresado se entiende y se resignifica lo que sí se ha dicho. No considerar al arte como una oportunidad para generar conocimiento

puede implicar no saber de su esencia, pero también puede encerrar un profundo miedo ante su poder transformador de lo instituido.

Analizar los programas de primaria con la lupa puesta en la enseñanza del arte ha representado el desafío de interpelar las visiones construidas en diferentes momentos históricos. El proceso ha motivado la idea de volver a mirar el presente, asumiendo la incompletitud como esperanza para el crecimiento y confirmando que el aporte del arte al desarrollo de la persona no puede ni debe ser postergado.

La magia, el encanto, la profundidad de cada creación artística permite la conexión más íntima con el ser y, al mismo tiempo, la metáfora que encierra cada obra se torna infinita para la comprensión. Se puede afirmar que la enseñanza del arte en el currículo de primaria es cristalización de justicia y de derecho, como lo expresa el cantautor de la nueva trova cubana, refiriéndose en su canto a la verdad, “como una hoguera que no se apaga, como una piedra que nace polvo.” (Varela, 2000).

## Referencias bibliográficas

- ANEP (1994). *Sexagésimo Aniversario de Creación de la Inspección Nacional de Educación Musical*. Montevideo: Kamura.
- Programa de Educación Inicial y Primaria* (2008). Montevideo: Rosgal.
- Agirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Octaedro.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡wuuu! El papel de las artes en educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Barbosa, A. (2012). El arte/educación que necesitamos en *Arte y Educación, Geografía de un vínculo. Ponencias de la Bienal*. Montevideo: MEC.
- Belinche, D. (2011). *Arte, poética y educación*. La Plata: Secretaría de Publicaciones y Posgrado. (2.<sup>a</sup> Ed.) Facultad de Bellas Artes. UNLP.
- Bentancor, D., Lacuesta, A., Pérez, S. (2008). “La Educación Artística: desafío y posibilidad de transformación” en *II Congreso Nacional e Internacional de Formación Docente. Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente*. ANEP-CODICEN. pp. 285-294.
- Bordoli, E. (2016). De la “cultura integral” a la cultura como integración. Análisis de los Planes de Enseñanza Secundaria en Uruguay (1935-1963) en *Cuadernos de Historia de Educación*. Disponible en <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/38488> Consultado: 20/9/2017.
- Broquetas, M., E. (2007). Liberalización económica, dictadura y resistencia. 1965- 1985 en *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890- 2005)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, pp. 163-210.
- CO.NA.E (1979). *Programas para Escuelas Urbanas*. Montevideo: Imprenta García.
- Ordenanza N° 29. Plan de Formación Docente*. (1978). Material mimeografiado distribuido en Institutos de Formación Docente.
- Asignatura “Cultura Artística” 2.º Año. RI 3/28/78 en *Plan de Formación Docente. Formación de Maestros de Educación Primaria. Año 1977*. Versión mimeográfica.
- Asignatura “Didáctica Especial” 2.º Año. RI 3/28/78. En *Plan de Formación Docente. Formación de Maestros de Educación Primaria. Año 1977*. Versión mimeográfica.
- Asignatura “Literatura” 2.º Año. RI 3/28/78 en *Plan de Formación Docente. Formación de Maestros de Educación Primaria. Año 1977*. Versión mimeográfica.

- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (1949). *Programa para Escuelas rurales*. Aprobado por resolución del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal de la fecha 27 de octubre de 1949. Montevideo: Imprenta Nacional.
- Programa para Escuelas urbanas* (1969). Aprobado por resolución del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal de la fecha 1.º de marzo de 1957. Montevideo: Imprenta Nacional
- Programas para Maestros de 2.º Grado. Aprobados en el año 1940*. Montevideo: Imprenta Nacional.
- Programas de Enseñanza Normal. 1.º. Grado. Plan 1955*. (1969). Institutos Normales “María Stagnero de Munar, Joaquín R. Sánchez”, Biblioteca Leonor Housticou. Montevideo: versión mimeográfica.
- De Carlos, M. (1949). *La Escuela pública uruguaya*. Edición Oficial dispuesta por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Montevideo: Imprenta Nacional.
- D’Auria, L. (1950). “Un rápido enfoque de los nuevos programas de Escuelas Rurales”. En *Anales de Instrucción Primaria*. Época II, Tomo XIII. n.º 6, Junio de 1950. Montevideo: Sección de Publicaciones y Canje de Dirección de Enseñanza Primaria y Normal.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dirección de Enseñanza Primaria y Normal (1957). *Enciclopedia de la Educación*. Época III Año, XVII, n.º 1. Montevideo: Imprenta Nacional.
- Eco, U. (2010). *Historia de la belleza*. China: Debolsillo.
- Efland, A., Freedman, K., Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1985). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. En *Revista Archivos Analíticos de Política Educativa*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/2750/275019727008> Consultado: 24/9/2017.
- Marchesi, A. (2009). “Una parte del pueblo uruguayo feliz, contento, alegre” Los caminos culturales del consenso autoritario durante la dictadura. En Demasi, C., Marchesi, A., Markarian, V., Rico, A., Yaffé, J. *La dictadura Cívico-Militar. Uruguay 1973- 1985*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental. pp. 323- 385.

- Mazzela, A. (1987). Formación docente. Un instituto de puertas abiertas. En *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya*. Montevideo: Revista de la Educación del Pueblo. Ministerio de Educación y Cultura. Comisión de Arte y Educación. *Aportes al Debate Educativo 2005- 2007* disponible en <http://educacion.mec.gub.uy/boletin7/educacionyarte.pdf> Consultado: 24/9/2017.
- Monteiro, M. (2012). Una propuesta triangular del arte- Resumen de las investigaciones. Disponible en <https://educacionartesvisuales.wordpress.com/2012/10/07/una-propuesta-triangular-del-arte-resumen-de-las-investigaciones/> Consultado: 3/7/2018.
- Organización de Estados Iberoamericanos *Sistemas Educativos Nacionales- Uruguay*. Disponible en <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/uru02.pdf> Consultado: 30/9/2017.
- Oliveras, E. (ed.) (2011). *Cuestiones de arte contemporáneo*. “Hacia un nuevo espectador en el S. XXI”. Buenos Aires: Emecé.
- Oroño, D. (1951). *La Expresión Plástica Infantil*. Buenos Aires. s/ed.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Porrini, R. (2007). La sociedad movilizadora en *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, pp. 285-316.
- Read, H. (1946). El Arte Infantil. Cap. V de la “Educación por el Arte”. En *Enciclopedia de Educación*. Dirección de Enseñanza Primaria y Normal. Montevideo: Imprenta Nacional. pp. 94-168.
- Rodrigo, I. (1999). Del análisis del contenido al análisis del discurso: aspectos metodológicos en relación a la etnometodología. En Van Dijk, T., Rodrigo, I. (1999) *Análisis del discurso social y político*. Ecuador: Serie Pruliminor, pp. 103- 167.
- Ruiz, E. (2007). El “Uruguay próspero” y su crisis. 1946-1964. En *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890- 2005)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, pp. 123-162.
- Ruiz, J. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. (5<sup>ta</sup>. Ed.) Serie Ciencias Sociales Vol. 15. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Disponible en <http://site.ebrary.com/id/10732291?ppg=1> Consultado: 30/6/2018.
- SODRE (2018). Historia del Sodre. Disponible en <http://www.sodre.gub.uy/node/502>. Consultado 2/ 2/2018.
- Soler, M. (1984). *Uruguay. Análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979*. Barcelona: Imprenta Juvenio-EBO.
- El movimiento en favor de una nueva escuela rural. En *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas* (1987). Montevideo: Revista de la Educación del Pueblo, pp. 27-73.

- El Programa de 1949 para las escuelas rurales. Antecedentes y proceso de elaboración. En *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas*. Montevideo: Revista de la Educación del Pueblo, pp. 86-93.
- Sosa, J. (1943). *Los fundamentos de la nueva pedagogía*. Buenos Aires: Américalee.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stern, A. (1977). *La expresión*. España: Promoción Cultural, S.A.
- Tatarkiewics, W. (2001). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos.
- Traverso, D. (2014). *Políticas públicas culturales en el Uruguay en Instituto Humanista Cristiano*. Disponible en <http://institutojuanpabloterterra.org.uy/files/pol%20pub%20cult%20traverso.pdf>  
Consultado: 30/4/2017.
- Vallarino, Y. (1987). “El Programa de 1957 para las escuelas urbanas” ”Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya”. “El testimonio de los protagonistas”. *Revista de la Educación del Pueblo*, pp. 94-10. Montevideo.
- Van Dijk, T. (1996). *Estructura y funciones del discurso* (10.<sup>a</sup> Ed.) México: Siglo XXI editores.
- (1999). “El análisis crítico del discurso”. En *Antrophos*. Disponible en <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20lisis%20cr%20del%20discurso.pdf> Consultado: 30/6/2018.
- Varela, C. (2000). “Una palabra” (track 12). En *Nubes* (disco). Brasil: Grabadora Biscoito fino.

<b>Programas</b>	<b>1949</b>	<b>1957</b>	<b>1979</b>
Ubicación	El hombre: educación moral, cívica y estética	El hombre y la sociedad	Materias culturales
Denominación	Cultivo de la expresión	Expresión	Expresión Educación Musical
Disciplinas	*Lectura, expresión oral y escrita, ortografía * Expresión concreta: - Manualidades - Dibujo	*Cultivo de la expresión por actividades plásticas: - Dibujo y pintura - Modelado - Manualidades creadoras *Cultivo de la expresión por el lenguaje: - Expresión oral - Lectura - Escritura y ortografía - Redacción - Conocimiento gramatical * Expresión por el ritmo *Expresión Musical/ Educación Musical	*Expresión Plástica *Rítmico- Musical *Manualidades  *Educación Musical
Distribución etaria	Por etapas: 1.º y 2.º, 3.º y 4.º, 5.º y 6.º Se diferencian actividades por género.	Actividades plásticas: Por etapas: Jardinería a 3.º, 4.º a 6.º año. Expresión por el ritmo: Por niveles: 1.º y 2.º, 3.º y 4.º, 5.º y 6.º año. Música: Por grado: 1.º y 2.º año. Por niveles: 3.º y 4.º, 5.º y 6.º año.	Expresión Plástica/ rítmico- musical. por grado. Manualidades: solo para Jardinería Educación Musical: Por nivel: Jardinería, recuperación pedagógica, 1.º y 2.º, 3.º y 4.º, 5.º y 6.º año.
Observaciones	- El teatro, la música, la danza, el teatro de títeres aparecen como actividades. - Integración del juego.	Se explicita el error de presentar en forma separada la Expresión de la Educación Musical.	Se detalla que Educación Musical es el “Programa para profesores de la asignatura”.

**Cuadro comparativo de los programas de 1949, 1957 y 1979**