

Institutos Normales de Montevideo. “María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez”.

Análisis pedagógico de la Práctica Docente

***La integración y el valor de las  
disciplinas artísticas en el  
currículum oficial.***

**Nombre:** Dahiana Menjou

**Docente:** Mercedes López

**Clase:** 4 B

2016

## **Fundamentación**

### ***La integración y el valor de las disciplinas artísticas en el currículum oficial.***

La decisión de abordar esta temática surge de la inquietud que provocó la observación en la práctica docente de diferencias en el abordaje de las disciplinas artísticas en la escuela en cuanto a varios aspectos: frecuencia con la cual el docente las aborda en el aula, los recursos didácticos utilizados para trabajar con los niños, la metodología, los objetivos que se persiguen, las actividades realizadas.

Durante los años de practicante se visualizó una diferencia en el valor que los docentes le otorgan a las disciplinas artísticas. Esta diferencia es con el resto de las disciplinas que conforman el programa, y también entre los mismos docentes. Esto se puede evidenciar en el escaso tiempo pedagógico que se le dedica, a que las actividades no tienen un objetivo claro, y muchas veces se realizan los viernes como manera de recreación. Además de que ciertas propuestas didácticas no siempre incluyen las diferentes dimensiones del arte (crítica, cultural y productiva), planteadas en el actual programa escolar.

Esto está relacionado con el valor y el lugar que ocupan las disciplinas artísticas en el currículum, enmarcado en las políticas educativas. Por ello se analizará la integración y el valor de las disciplinas artísticas en el currículum oficial, entendido este como propuesta político-educativa. Además, se analizará el lugar que ocupa la enseñanza del arte en las prácticas docentes actuales.

Según el Programa de Educación Inicial y Primaria del año 2008, es necesario integrar el arte al aula, buscando conocer, disfrutar, producir y apreciar el arte en sus distintas manifestaciones, sin desconocer la complementariedad y especificidad de cada disciplina, considerándolas como formas de representación, expresión y comunicación humana, siendo este un derecho que tienen todos los niños. El arte entendido como una actividad humana, creadora e innovadora, que manifiesta cierta relación con la realidad. Las artes como manifestación cultural y medio de comunicación de conocimientos culturales.

Cada cultura posee un conjunto único de manifestaciones artísticas y prácticas culturales. Es una forma de producción cultural del hombre que solo se puede entender considerando el contexto, intereses e intencionalidades tanto de la cultura de origen, como de los que la receptionan.

*“Todo ser humano necesita expresar sus ideas, sus sentimientos, sus experiencias vitales y lo hace a través de los distintos lenguajes. Ninguno agota en sí mismo todas las*

*posibilidades de representación ni de conocimiento. Acceder a esta integralidad de experiencias artísticas, poderlas apreciar y disfrutar a la vez que comunicarse creativamente con ellas, requiere de la intencionalidad y acción educativa.” (Programa de Educación Inicial y Primaria 2008: 70)*

Se reflexionará sobre la importancia y el valor de las disciplinas artísticas en el programa de 1957, en comparación con el actual programa del año 2008.

El currículum es entendido según Alicia de Alba como una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos.

Apple lo define como el conocimiento abierto y encubierto que se encuentra en las situaciones escolares y los principios de selección, organización y evaluación de este conocimiento. Para este autor la educación está profundamente comprometida en la política cultural. Forma parte de una tradición selectiva, de la selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto a los conocimientos que se considera legítimos. Se produce a través de conflictos, tensiones, y compromisos culturales, políticos, económicos que organizan una sociedad.

Teniendo en cuenta el eje de análisis de la temática seleccionada, se plantean las siguientes interrogantes:

*¿Cuál es el valor y la presencia de la educación artística en los programas de 1957 y 2008?*

*¿Qué lugar tiene la enseñanza del arte en las prácticas docentes actuales?*

# **Marco teórico**

## **Programa para Escuelas Urbanas año 1957**

### **¿En qué contexto histórico surgió?**

El programa de 1957 surge cuando el proceso de industrialización, el nuevo avance del modelo capitalista, trajo consigo cambios en las formas de producción, transformaciones en la mentalidad de las poblaciones y nuevas exigencias hacia la educación. La sociedad reclamaba el esperado progreso económico que estaba asociado a la movilidad social ascendente, mejores condiciones de vida para la familia y el bienestar y tranquilidad social. El desarrollo industrial se vincula con el mejoramiento económico general.

El Estado se ampliaba, apoyaba la producción industrial y asumía la función social de educar a la población como un compromiso con la Democracia. Se incorporan al interés común los sectores industriales viendo su futuro a través de una adecuada formación de los trabajadores.

En esta etapa cambia el ideal de hombre disciplinado y moral de la primera etapa a un hombre activo, creativo, participativo y culto.

El programa de 1957 surgió en un contexto de alto índice de escolaridad, para la enseñanza primaria y media del medio urbano.

Además, alcanzó cambios en la labor docente en referencia al programa anterior. Estas expectativas respondían a una población que reclamaba mayores y mejores conocimientos de la enseñanza básica.

Para su formación se organizó una comisión de estudio constituida por Inspectores, directores de escuela y maestros especializados en las distintas áreas de aprendizaje y en el dominio teórico y práctico del Plan Estable. El presidente de la Comisión era el Inspector Técnico de intervención alternativa de los Inspectores Regionales. También estuvo representada la Federación Uruguaya de Magisterio.

El programa obtuvo muy buena receptividad por parte de los docentes, porque fue debatido, discutido y acordado por todos los maestros del país, mostrándose entusiastas por realizar nuevas actividades. Además, estas nuevas propuestas estaban más acordes a la nueva realidad social, y educativa del país.

La estructura del programa es en cierto grado lineal, coordinación de materias y actividades, programadas y ocasionales. Los objetivos de segundo grado o de cada materia están expresados en el programa y están en relación con los objetivos fines, presentados al comienzo del programa, que a su vez eran coherentes con la sociedad

uruguay de aquellos años. Se trataba de superar la situación de aquel momento, desde el deterioro de los locales, los fracasos escolares, entre otras cosas.

Los programas de distintas épocas respondieron al pensamiento dominante, a las diferentes corrientes pedagógicas que los impulsaron, pero también a la visión y necesidades de las clases dominantes.

### **¿Qué corriente pedagógica lo sustenta?**

El programa para Escuelas Urbanas de 1957 tiene sus fundamentos pedagógicos en la teoría escolanovista. Antes del surgimiento de esta nueva teoría pedagógica, la pedagogía que predominaba era la pedagogía tradicional, basada en el positivismo, y donde se centra el proceso educativo en el docente.

Aquí el papel de la escuela consistía en la preparación intelectual y moral de los alumnos para asumir su posición en la sociedad.

Los contenidos de enseñanza eran conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas y transmitidos a los alumnos como verdad.

Los métodos de enseñanza ponen énfasis en los ejercicios, en la repetición de conceptos o fórmulas, apunta a disciplinar la mente y formar hábitos.

En la relación docente- alumno predominaba la autoridad del docente, que exige la actitud receptiva de los alumnos. El docente transmite el contenido en forma de verdad, que debe ser absorbida como disciplina impuesta.

Los programas se estructuraban en progresión lógica establecida por el adulto, sin tener en cuenta las características propias de la edad.

*“El aprendizaje es así receptivo y mecánico, por lo que se recurre frecuentemente a la coacción. La retención del material ya enseñado es garantizada por la repetición de ejercicios sistemáticos y la recapitulación de la materia”* (Libaneo, 1982:54).

En esta corriente pedagógica, donde predomina los ejercicios de repetición de conceptos y que apunta a disciplinar la mente, entre otras cosas mencionadas anteriormente, el arte no es considerado en el currículo escolar.

Pero a finales del siglo XIX la escuela tradicional y su expresión pedagógica comienzan a agotarse. Ya que se estaba gestando un contexto histórico, cultural propicio para la innovación, especialmente en el campo educativo, donde si comienza a considerarse las disciplinas artísticas, debido a que entre los aspectos que propician esta innovación, está el cambio del ideal de hombre, que pasa del hombre moral y disciplinado al hombre innovador, creativo, con una formación integral.

Poco a poco fue surgiendo un movimiento de innovación pedagógica, la Escuela Nueva, que es el fundamento del Programa de Escuelas Urbanas del año 1957.

Lo fundamental de la teoría escolanovista es fundamentar la idea del acto pedagógico en la acción, en la actividad del niño. *“Las teorías y prácticas de la Escuela Nueva se difundieron en muchas partes del mundo, fruto ciertamente de una renovación general que valorizaba la autoformación y la actividad espontánea de la niñez. La teoría de la Escuela Nueva propuso que la educación fuese integradora del cambio social y, al mismo tiempo, se transformará porque la sociedad estaba cambiando”* (Ocaño, 2010; 143)

Para poder integrar este movimiento, la escuela debía poseer algunas características, entre ellas, organizarse de manera de promover la educación integral de los niños, en un ambiente familiar y afectivo. Desarrollar y propiciar coeducación, medio social y natural sano y rico en experiencias educativas, para ello se plantea proponer experiencias pedagógicas a partir de las necesidades e intereses de los niños. Buscando que desarrollen el sentido crítico de la libertad, la participación activa en la toma de decisiones y la autonomía, promoviendo así la formación de un ciudadano nuevo.

Los idearios escolanovistas citados por Joni Ocaño, son el principio de libertad, que refiere a la autodeterminación en el niño para que avance en el conocimiento de manera personal, creativa y no producto de la imposición externa. Esto está vinculado con la conquista personal, el autodomínio personal, el desarrollo del poder de análisis, categoría de valores, que le permite al individuo elegir de manera personal entre un grupo de elementos las distintas posibilidades de actuar.

Otro principio es el de la actividad, que debe extenderse a todos los planos de la vida, de las emociones, de las relaciones, de los principios éticos, en los mismos procesos de aprender. No es posible el aprendizaje sin un proceso activo, que promueva la actividad en todos los aspectos.

La individualidad es otro principio escolanovista. Este plantea que la escuela atienda a las capacidades individuales de los niños, sus particularidades y para ello respetarlos como personas. Esto supone conocer las capacidades de los niños y reconocer los intereses de cada uno. Para ello debe tener en cuenta los diferentes ritmos personales, y las posibilidades socioculturales de cada niño.

Además sostiene que no se aprende de manera significativa y profunda si no se está interesado en ello. Por ello, el docente debe indagar para conocer cuáles son esos intereses, para luego generar experiencias educativas a partir de ellos. Estas experiencias deben ser creativas con la finalidad de lograr el interés en aquellos contenidos que por lo

general no lo despiertan. El interés se sustenta en que todos somos diferentes, irrepetibles, singulares y por lo tanto las diferencias deben ser consideradas. En la segunda mitad del siglo XX, los sistemas educativos se preocuparán por una educación que atienda a las diferencias sociales, a la equidad.

La colectividad es otro de los principios, que se sustenta en la necesidad del desarrollo colectivo de los sujetos, como práctica social. Es atender a la dimensión social del hombre. Por ello, los niños en el aula deben de compartir tareas, formar equipos de trabajo, logrando aprender interactuando con otros.

Por último, el principio de globalización, que supone que se rechace la división por asignaturas o disciplinas, ya que los niños aprenden el mundo de manera global. Se promueven actividades donde el niño trabaje de manera integradora y interdisciplinaria los contenidos.

Todos estos principios característicos de la Escuela Nueva se encuentran en armonía con la idea de una educación integral y por lo tanto que incluya a las disciplinas artísticas en el currículo escolar.

Dewey, principal representante de esta teoría, afirma que la enseñanza debía darse por la acción y no por la instrucción. Para él, la educación reconstruye la experiencia concreta activa, productiva de cada uno. La enseñanza es un proceso formativo en el cual los niños desarrollan la capacidad de reflexión, y no la mera adquisición de conocimientos.

Además sostiene que lo impuesto desde arriba, como lo hacía la pedagogía tradicional, se opone a la expresión y el cultivo de la individualidad, la disciplina externa se opone a la actividad libre, al aprender de textos y maestros.

El eje de su pedagogía se centra en la experiencia, es a través de ella don de se conoce verdaderamente la realidad. *“Una experiencia es lo que es porque tiene lugar una transacción ente un individuo y lo que en ese momento, constituye su ambiente...”* (Dewey, 1958, 47)

Toda experiencia normal es un juego rec íproco de dos condiciones: las condiciones objetivas y las condiciones subjetivas. Las condiciones objetivas se encuentran fuera del sujeto, es aquello con lo cual interactúa. Las condiciones subjetivas son los intereses, capacidades y propósitos del sujeto. Tomadas juntas constituyen una situación.

La situación educativa se da cuando se produce una interacción continua entre las condiciones subjetivas y las condiciones objetivas. Los conceptos de situación y interacción son inseparables uno de la otro.

El ambiente es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y

capacidades personales para crear la experiencia que se tiene.

Por ello la misión del educador es preparar aquellas experiencias que buscando su actividad sean no solo agradables inmediatamente sino que provoquen otras experiencias futuras deseables y no perjudiciales. Por ello toda experiencia continúa viviendo en experiencias posteriores, ya que la continuidad es uno de los principios de la experiencia.

El docente debe saber cómo utilizar los ambientes físicos y sociales que existen para extraer de ellos todo lo que poseen de manera que puedan contribuir a experiencias valiosas. La educación tradicional no tenía que afrontar este problema. Era suficiente con un ambiente escolar de los pupitres, pizarrones y un pequeño campo escolar. No pedía que el maestro llegara a conocer íntimamente las condiciones de la comunidad local, físicas, históricas, económicas, profesionales, etc.

La relación docente-alumno consiste en que el docente auxilie el desarrollo libre y espontáneo del niño, si interviene es para formar el razonamiento de él. *“Para garantizar un clima armonioso dentro del aula es indispensable una relación positiva entre docentes y alumnos, una forma de restaurar la “vivencia democrática” tal como debe ser en la vida social”* (Libaneo, 1982:56)

Aprender se transforma en una actividad de descubrimiento, de autoaprendizaje, siendo el ambiente el medio estimulador. No solo significa disciplinar la mente, sino que es un desarrollo integral donde es importante el descubrimiento personal y los intereses de los alumnos, y aquí las disciplinas artísticas tienen un lugar importante.

### **¿Cuáles son los fundamentos psicológicos de esta nueva pedagogía?**

Jean Piaget es considerado uno de los más importantes referentes de la Escuela Nueva. Según sus planteos el pensamiento se desarrolla en niños a través de una serie de estadios evolutivos *“El desarrollo psíquico, que se inicia al nacer y concluye en la edad adulta, es comparable al crecimiento orgánico: al igual que este último, consiste esencialmente en un marcha hacia el equilibrio. (...) el desarrollo es, por lo tanto, en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior”*. (Piaget. 1993:11)

Su teoría del desarrollo, elaborada a partir del estudio de la evolución de la inteligencia, ha sido la más aceptada durante el siglo XX. En ella se establece fases o estadios.

La primera fase es la inteligencia sensorio-motriz, que va aproximadamente hasta los 2 años, luego el pensamiento se hace preoperatorio, entre los 2 a los 7 años, entre los 6 o 7 años y los 11 o 12 años aproximadamente se da el un nuevo período cuya inteligencia es



operatoria- concreta donde el pensamiento es intuitivo, pre lógico.

A partir de los 12 años se alcanzaría el estado de inteligencia operatoria formal, culminado a lo largo de la adolescencia, cuando el pensamiento se hace adulto, regulado por una lógica formal que no necesita remitirse a la experiencia concreta para resolver situaciones.

Trabajar en el aula según las ideas de Piaget supone considerar lo siguiente:

- Favorecer la autonomía del educando.
- Trabajar en equipo, que permite superar la etapa del egocentrismo.
- El docente debe colaborar en proporcionar las condiciones para el autogobierno de los educandos.
- El centro de la organización de las actividades pedagógicas deber ser el propio educando.
- Los educandos no son un papel en blanco en el cual se imprime conocimientos, sino que son sujetos activos que elaboran significados nuevos a partir de conocimientos previos sobre los cuales realizan nuevas construcciones a medida que interactúan y transforman el medio.
- Conocer las ideas previas de los alumnos sobre los conocimientos que se quieren enseñar.
- Los conocimientos se van adquiriendo por aproximaciones sucesivas.
- El error tiene un rol importante para el aprendizaje, se debe ser consciente de ellos.

Para Piaget todo sujeto posee un conjunto de esquemas, que son ciertas entidades de carácter mental que representan respuestas a las contingencias ambientales internalizadas a nivel psicológico, y que se organizan en estructuras.

Aprender es un proceso de adaptación donde estas estructuras se reorganizan a través de dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación. En el primero, el sujeto internaliza un “objeto” nuevo modificándolo con sus estructuras preexistentes, el segundo, el sujeto modifica sus estructuras que se acomodan ante el nuevo objeto asimilado. De esta manera, en el aprendizaje, tanto el mundo como el sujeto se transforman.

Las investigaciones de Piaget proporcionaron a la Escuela Nueva argumentos científicos más sólidos en la defensa de una concepción del aprendizaje como proceso activo y constructivo y en consecuencia centrar todo el proceso de enseñanza en el educando y su actividad.

El planteamiento de Piaget sobre la génesis de la inteligencia interesa a la Educación

Artística, ya que gran cantidad de investigaciones sobre el dibujo infantil se han fundamentado en esta teoría del desarrollo. Viktor Lowenfeld, máximo exponente del movimiento de autoexpresión creativa, organizó los procesos creativos infantiles en fases correspondientes a seis etapas del desarrollo: garabateo ( 2 a 4 años), preesquemismo ( 4-7 años) , esquemismo ( 7 a 9 años) , inicios del realismo ( 9 a 12 años) , pseudonaturalismo ( 12 a 14 años) y período de la decisión ( 14 a 17 años).

Existe un estrecho paralelismo entre las teorías de Piaget y Lowenfeld, sobre todo en los aspectos psicológicos que definen la teoría del desarrollo, así como en la selección de unas etapas o estadios y la formulación de teorías del aprendizaje relacionadas al desarrollo. Este último defiende la necesidad de respetar el desarrollo natural de los niños en lo que refiere a su expresión. Se debe motivar y facilitar a través de determinadas pautas un ambiente de libertad y desinhibición y disponer de los materiales adecuados a la edad. Las etapas de desarrollo se van a considerar pautas fijas en las cuales se organizan las actividades de enseñanza y aprendizaje relacionadas con el arte.

### **¿Cuáles son los fines y objetivos generales del programa escolar del año 1957?**

En referencia al Programa de Escuelas Urbanas de 1957, el mismo presenta los objetivos generales en la presentación del mismo.

*“La labor educativa, los contenidos, y la orientación del programa han de organizarse en torno al niño. Se tenderá a que este, en la totalidad de la infancia y en cada etapa de ella, alcance la plenitud”* (Programa para Escuelas Urbanas, 1957:5)

Los objetivos generales de este programa son:

- Afirmar la responsabilidad personal, voluntad, libertad y la cultura, promoviendo la conciencia moral.
- Fortalecer la capacidad de valoración de lo individual y social, afirmando la solidaridad humana.
- Capacitar al niño para ser ciudadano de una Democracia.
- Desarrollar la conciencia de nacionalidad.
- Poner al alumno en contacto con los bienes de su cultura.
- Colocar al niño en actitud de investigación frente a los problemas de las ciencias, por la observación, el análisis y la experiencia.
- Capacitar al niño para una actitud de reflexión y selección frente a los valores de la vida y de la cultura con amplitud de criterio.
- Proporcionar a los niños los elementos para vivir física, mental y emocionalmente de manera plena.

- Despertar en el niño el amor por lo bello, por el contacto con la manifestación de la belleza y por el cultivo de la expresión personal. Este objetivo está estrechamente vinculado con la incorporación de la educación artística al programa escolar.

### **¿Por qué enseñar y por lo tanto incluir las disciplinas artísticas en dicho currículo?**

Las ideas, los métodos y los ejercicios de dibujo en la escuela han cambiado a lo largo de la historia debido a los cambios y transformaciones que se han producido en el mundo del arte, de la educación y en la sociedad en general.

La primera mitad del siglo XX: Surgen las primeras orientaciones: aprendizaje del dibujo, desarrollo espontáneo y natural de la evolución creadora, formación del buen gusto.

En esta nueva manera de comprender el dibujo infantil concurren varios acontecimientos, el cambio de la consideración hacia la infancia de las teorías educativas, la mejor comprensión de la mente infantil gracias a investigaciones en psicología evolutiva y las innovaciones de los cuadros y dibujos de los movimientos artísticos de vanguardia como el impresionismo, el cubismo y la abstracción.

El mundo artístico comenzó a convulsionarse a finales del siglo XIX con los cuadros de Van Gogh y de Gauguin. Algunos impresionistas comienzan a interesarse y estudiar el arte infantil, como lo hizo Franz Cizec que abrió una escuela de arte infantil en 1897.

Según Marín (2003), el dibujo espontáneo infantil acaparó buena parte de la investigación psicoeducativa y comenzaron a publicarse los primeros estudios sobre sus características y fases o estadios evolutivos. De a poco fue considerándose la idea de que la actividad escolar no debía entorpecer sino por el contrario motivar y estimular los modos propios y característicos que tiene los niños de expresarse con el dibujo y la pintura libre.

La segunda mitad del siglo XX: Entre los años 1942 y 2000, se desarrollan diferentes enfoques de la educación artística en la escuela: autoexpresión creativa, educación visual, enfoque disciplinar, cultura visual. Los principales autores en esta etapa son Eisner, Lowenfeld, Gardner, Read.

La gran novedad que se introdujo en la educación artística fue considerar que los alumnos deben ser tratados no como aprendices de dibujo, sino como seres humanos que necesitan desarrollarse plenamente como personas, potenciando su sensibilidad, sus capacidades creativas, sus posibilidades expresivas y comunicativas, la seguridad en sí mismos y en su forma personal y única de comprender el mundo, su equilibrio y pleno desarrollo logrando poner lo mejor de sí mismos.

Según Marín (2003) el dibujo libre y espontáneo se convirtió en el ejercicio y la actividad

fundamental en educación artística. Lo ideal era que el niño logrará dibujar acorde a su edad, a su grado de desarrollo, a su personalidad. Por eso era necesario crear en el aula un clima de confianza y respeto a las invocaciones visuales que cada persona llegará a descubrir. Con el fin de lograr la sensibilidad se debía evitar modelos, copias de láminas, ejercicios homogenizadores, iguales para todo el alumnado. Cada persona debía esforzarse por sí mismo para descubrir sus propios intereses.

En el año 1955, la UNESCO aprobó las recomendaciones sobre la enseñanza de las artes plásticas en las escuelas primarias y secundarias. Este documento explicita cuáles eran los términos que orientarían las acciones educativas en esta área en el S. XX.

Los tres argumentos citados por Marín (2003) que se enunciaban eran los siguientes:

*“ los conocimientos y la técnica adquirida gracias a la enseñanza de las artes plásticas pueden servir tanto en los estudios como en el ejercicio de una profesión , para la utilización inteligente del tiempo libre y para la apreciación de la belleza de la naturaleza, en la vida, en las actividades productivas y en el arte;*

*...las artes constituyen un factor educativo indispensable para el desarrollo completo de la personalidad y un medio de conocimiento más profundo de la realidad;*

*...la multiplicación de las imágenes por medio de la fotografía, el libro, la publicidad, el cine y la televisión representa actualmente un elemento de progreso tan importante como lo fue, en otra época, la imprenta, la invención de la imprenta, y que conviene fomentar la educación visual en los niños para orientar su inteligencia y formar sus gustos, preservando su sensibilidad de la vulgaridad y de la fealdad. (UNESCO, 1979: 161-166)*

Del documento se dependía la obligatoriedad de la educación artística en el currículo de la escuela primaria y la libre expresión como el método más adecuado de enseñanza.

### **¿Cuál es la concepción de arte que presenta el programa del año 1957?**

En el programa de Escuelas Urbanas de 1957, la educación artística está comprendida en el área de expresión, donde se incluye: expresión por la plástica, expresión musical y rítmica y expresión por el lenguaje que abraza Lectura, Escritura y Ortografía.

El Programa de Escuelas Urbanas plantea la idea de expresión, y se insiste en la libre expresión. La canalización de la expresión para transmitir sus ideas, sentimientos, que contribuye a la formación integral del niño.

Este programa tiene como punto de partida la expresión espontánea del niño. *“El programa de expresión establece aquellas actividades mediante las cuales se capacita al niño para dar espontáneamente sus formas personales de pensar, sentir, de querer, y*

*además lo hagan poseedor de las técnicas expresivas indispensables a la vida de relación.”* (Programa para Escuelas Urbanas, 1957: 8)

Jesualdo Sosa (1950) con su obra “la expresión creadora” fue la primera fuente de consulta de esa época. Él plantea que la expresión espontánea es la exteriorización, sin represiones de las actividades del pensamiento, sentimiento, percepción, intuición. Destaca el contenido vital y de instrumento social de toda forma de expresión y los valores educativos que supone como estímulo para el desarrollo total del psiquismo.

Pero no toda expresión es espontánea, es a través de la escuela, cuando hay un ambiente adecuado para las reacciones del niño, cuando se puede observar un tránsito desde las formas espontáneas, pasando por las intencionales en los aspectos de comunicación, hasta las que son conformistas, adheridas a las adultas.

Es de gran relevancia evitar que se salteen las formas propias de los niños, buscar el impulso vital que genera la creación, para reconquistar con los estímulos adecuados la expresión libre en la adolescencia.

Jesualdo Sosa plantea que se debe permitir menos una expresión que sea despreocupada, y buscar que en la menor muestra de expresividad que esta tenga una intención. Sostiene que la escuela en ese tiempo trabajaba la expresión de manera que no le servía al niño, de manera que no le permitía traducir sus vivencias íntimas. Si la expresión sigue su camino natural de maduración sin represiones, podía y debía ser original y llegar a ser creadora, ya que todos los sujetos disponen de una expresión particular en cualquier material, ya sea la palabra, la línea, el ritmo, la forma, etc., que le servirá para su comunicación y desarrollo propio y del medio.

*“La expresión es indudablemente siempre una traducción íntima de estados de conocimientos (que determinaremos si solo intuitivos o también lógicos, inteligentes), provocados por reacciones – no solo impresiones como se pide- interiores o exteriores, mediante las cuales exponemos ideas, conceptos, emociones, experiencias o los más elevados atributos de nuestra sensibilidad y razón con una finalidad diversa, y sobre todo la cual campea un afán de entendernos con nuestros semejantes y aumentar el poder humano de nuestra eficiencia social”.* (Jesualdo Sosa, 1950; 59)

Cuando la expresión es reprimida se somete a los niños a la pérdida de espontaneidad y originalidad, las consecuencias para la psiquis son importantes, ya que luego se manifestarán en el empobrecimiento del lenguaje así como en lo emocional, lo cognitivo, ya que para este autor es un elemento de retroalimentación con el conocimiento.

Los docentes debían conocer a sus alumnos y crear un ambiente rico en vivencias que

sean valiosas para que la expresión sea individual, libre y no convencional.

En lo que respecta a lo didáctico, el maestro debía lograr en los niños una compenetración total con los materiales de su propia experiencia, como los son una sencilla observación, la descripción de hechos comunes de la vida, vivencias personales que provienen de los relatos o lecturas que aprenderá a gustar, nunca la imitación.

En algunas formas de expresión como el dibujo, la técnica se enseñaba tardíamente, si era posible orientada por quienes la dominaban especialmente. Se guiaba el aprendizaje cuando lo reclamaban en las clases superiores, tratando de resolver problemas de perspectiva o de composición.

*“Dentro del cultivo a la expresión, el dibujo ocupa un papel preponderante. Es una de las primeras manifestaciones del niño, que antes de escribir, dibuja; pone al descubierto su psique sin reservas, como no lo hace con otras formas de expresión”* (Programa para Escuelas Urbanas; 1957: 8)

El programa del año 1957 plantea entonces que el maestro debe saber ver lo que el niño necesita para poder comprender su mundo interior. Por ello debe abstenerse de dar directivas tales como modelos de dibujo para ser copiados, dibujos esquemáticos. Sin embargo, este respeto no debe determinar las formas expresivas infantiles. El programa considera que así como existe un cambio en el lenguaje a través de las distintas edades, existe también un cambio en las formas expresivas gráficas del niño, que el maestro no debe apresurar, sino reconocer y respetar.

Se procuraba que el maestro conociera la evolución del lenguaje gráfico infantil a través del libro de Rouma, la publicación de arte y educación de Unesco. Además se consultaba el libro de Dumas Oroño “la expresión plástica del niño”, entre otros.

Se consideraba que era importante el valor que se le podía establecer con los creadores de obras de valor estético en sus diversas formas de expresión: literatura, plástica, música. A través de lecturas, concurrencias a museos, exposiciones y teatro, que vuelven a hacerse frecuentes en el momento actual, logrando así una sensibilización en los niños, una tendencia a captar valores que no se solían dar en los medios de comunicación de masas.

En la clase se cantaba entre una tarea y otra, por audición, se decían poemas en forma coral, se comentaban lecturas que los niños leían por ejemplo de la revista El Grillo. Jesualdo (1950) en su Metodología de la expresión escrita muestra diferentes maneras de expresión como son la descripción de ambientes, narración de sucesos, biografías, comentarios de correspondencias enviadas o recibidas, diálogos captados en forman

natural. Esto se relaciona con la expresión por el lenguaje que plantea el programa.

Muchas veces surgían creaciones literarias que eran completadas con ilustraciones realizadas con entusiasmo, libertad y sentido de creación.

Algunas experiencias que se realizaban en la escuela sobre todo en las rurales era el uso de la imprenta para elaborar diarios, uniendo la actividad técnica con la creación, el uso de la cerámica o el trabajo con barro del lugar. Estas eran algunas de las actividades que se realizaban y que podían considerarse de expresión.

### **¿Qué objetivos específicos persigue el programa en el área artística?**

Los objetivos de expresión son los siguientes:

- En el programa de Lectura (considerada como expresión en este programa) en los primeros años se pretende la lectura de libros y revistas seleccionadas adecuadamente.
- En los grados superiores, la lectura es el instrumento de estudio de las lecciones y temas, de las fuentes de información, del contacto con los grandes pensadores y de la comprensión de las grandes obras.
- En redacción, que incluye ortografía y gramática, en los primeros años, el contacto con todo ambiente natural y actividad es motivo de expresión escrita, mientras que en las clases superiores la expresión integra todas las actividades de clase como la anotación de observaciones, la síntesis de conocimiento científico, planes de acción.
- En la expresión por la plástica, se parte de los elementos dados por las actividades de Historia o Geografía, por ejemplo, pero sin perder el valor expresivo de lo que se realice. Por ello, no deben hacerse copias de modelos fotográficos o de obras de arte (retratos de héroes, monumentos, etc.). Se aconseja aquellos dibujos o trabajos de modelados que conserven la originalidad del niño que lo realiza, aún cuando el motivo este especificado con anterioridad. El valor de la obra colectiva se adapta a los temas de Historia o Geografía y a los de una actividad presenciada (visita a una fábrica, por ejemplo) que puede ser logrado por la confección de murales, cuyos componentes son realizados por cada niño, luego realizándolo en conjunto para el armado del tema general.
- En la expresión música y rítmica, se deben abordar de manera cuidadosa los elementos folclóricos o música regional que ilustren los temas de Historia y Geografía, por ejemplo. Además cuando se estudie región se abordarán sus aspectos humanos, de paisaje, de costumbres, su producción literaria, etc.

## **Programa de Educación Inicial y Primaria año 2008**

### **Contexto histórico de surgimiento**

Según un informe de Isabel Clemente, publicado en el Quehacer educativo del año 2008, la sociedad uruguaya hacia el año 2005 en el aspecto social se caracterizaba por la fragmentación. En oposición a la integración y homogenización que prevaleció en la mayor parte del siglo XX, desde inicios del año 90, se registra una tendencia a la formación de segmentos separados en el aspecto espacial (barrios, en su expresión extrema, separados por cercos, y protegidos por puestos de vigilancia) , económico, cultural y educativo.

La sociedad uruguaya estaba dinamizada por una ciudadanía participativa con gran capacidad para generar organizaciones que dan forma institucionalizada a la defensa de derechos o a la satisfacción de necesidades en salud, vivienda, respeto por la diversidad cultural, de género, y religión, etc.

La pobreza según los estimativos del año 2005, colocaban a un millón de personas por debajo de la línea de pobreza establecida por la PNUD. Un factor determinante es el desempleo, resultado de sucesivas crisis económicas desde 1955, que trajeron consecuencias en la industria y sectores productivos. Las secuelas de la pobreza son la desnutrición, enfermedad, carencia de servicios básicos de agua potable, electricidad, vivienda pero también disolución del núcleo familiar, y recomposición de los roles familiares. El impacto de la pobreza fue fuerte en los niños y las mujeres. En este contexto, la mujer como jefe de hogar adquiere un papel preponderante. Además, la exclusión social, es consecuencia de la extensión de la pobreza, y de ausencias de políticas de integración social.

Un componente nuevo para los parámetros de la sociedad uruguaya es la violencia en las relaciones sociales (violencia doméstica, en el tránsito, en el delito) que cambió las formas acostumbradas de sociabilidad.

La educación pública perdía su función integradora, a medida que se extendía la franja social, que acude a la educación privada.

En referencias a las características políticas, el cambio político del 2005 y su trascendencia histórica radica en que por primera vez una fuerza que había nacido y crecido en la oposición llegada al gobierno con un programa que recogía las demandas y las aspiraciones de la izquierda uruguaya organizada en el Frente Amplio.

Desde el punto de vista de las políticas públicas, una actividad renovada del Estado, pudo



tener como consecuencia, un nuevo esquema de relaciones con los actores sociales. En el área de políticas sociales tales como la salud, y plan de Emergencia reformulados como plan de equidad, el protagonismo del Estado fue fundamental. Es importante el cambio de enfoque que abandonó el asistencialismo y la focalización para privilegiar la función integradora de las políticas sociales. En el caso de la política educativa, hubo avances en aspectos puntuales, pero la reforma de la educación pública con base a un nuevo marco legislativo era un asunto pendiente.

En alusión a las características culturales, se produce un cambio en los valores que caracterizaron a la sociedad uruguaya. La solidaridad sigue siendo un rasgo predominante en el comportamiento de la mayoría, pero la violencia y el sentimiento de inseguridad comienzan a acentuarse.

La desvalorización de la educación es un hecho extendido a contextos de exclusión, el valor de la educación para el acceso al mercado de trabajo o para la adquisición de conocimientos. Al mismo tiempo se ha extendido la desvalorización docente, primero en los medios y luego en otros segmentos de la sociedad, inclusive en algunos niveles de toma de decisiones del Estado.

La sociedad uruguaya se encontraba en una fase de transición, en la cual se articulan elementos de cambio y de continuidad.

En este contexto de cambio social, se desarrollan las políticas educativas del año 2005 al 2009. En marzo del año 2005, cuando en ese momento la actual Administración inició su gestión, estaba instalado un profundo malestar en el colectivo docente, existía una alta conflictividad estudiantil, y se observaban insuficiencia en la calidad, equidad educativa, y además se evidenciaban importantes problemas de gestión. Para lograr solucionar estos problemas, los miembros de los órganos de dirección del ente resolvieron:

- Promover una conducción institucional democrática y respetuosa de los derechos humanos.
- Mejorar la gestión académica y financiera del ente.
- Asegurar la pertinencia social de la educación, mejorar su calidad y ofrecer igualdad de oportunidades.
- Impulsar una educación técnico profesional con el nuevo proyecto productivo nacional.
- Fortalecer y renovar la formación y el perfeccionamiento docente.

Desde el CODICEN se impulsaron fuertes políticas orientadas a una conducción democrática, incrementar salarios, mejorar la gestión, y transformar la formación docente.

En lo que refiere la conducción democrática, se promovió el diálogo como forma de

participación para docentes, estudiantes y sindicatos.

En referencia al desarrollo de programas educativos transversales, se creó un área de derechos humanos con una dirección y una comisión asesora, con actividades de promoción, protección y educación relativas a esos derechos. Además se creó un Programa de Educación Sexual, que lleva adelante tareas y ha logrado incorporar la temática en los respectivos currículos. También se intensificó el uso educativo de las TIC, y de los componentes educativos del Plan Ceibal.

Con el objetivo del mejoramiento de la equidad, calidad y pertinencia de la oferta educativa en educación primaria, se impulsó la reducción del tamaño promedio de grupos, se aumentaron las escuelas de tiempo completo y de contexto sociocultural crítico, se implementó el Programa de Maestros Comunitarios, se extendió la Educación Física a todas las escuelas, y se brindó libros y materiales didácticos necesarios. Y sobre todo se aprobó un nuevo programa escolar.

### **Corriente pedagógica que lo sustenta**

El programa de Educación Inicial y Primaria 2008 tiene sus fundamentos pedagógicos en la teoría social crítica.

A mediados del siglo XX ante el impacto de dos guerras mundiales, muchos educadores, políticos, intelectuales, etc. se preguntaron sobre qué error había cometido la educación al formar hombres capaces de odiarse tanto. A partir de la segunda mitad de ese siglo las críticas a la educación y a la escuela moderna se acentúan. Se produce una crítica radical manifestada en dos vertientes: por un lado, el reproductivismo ortodoxo de filiación marxista mecanicista, por otro lado, las derivadas del pensamiento de las escuelas de Frankfurt, orientación marxista y de otros marxismos.

Otra de la visión que surge en esta época es la tendencia crítica liberadora. La misma considera a la educación en general como una actividad donde docentes y alumnos, mediatizados por la realidad que aprehenden y de la que extraen contenidos, alcanzan un nivel de conciencia de esa misma realidad a fin de actuar sobre ella, en un sentido de transformación social. Esta concepción, cuestiona la realidad de las relaciones del hombre con la naturaleza y con otros hombres, procurando una transformación, por eso es una educación crítica.

Los contenidos de enseñanza son los denominados temas generadores, que son extraídos de la problematización de la vida de los educandos. Los contenidos tradicionales son rechazados porque cada persona perteneciente a la acción pedagógica dispone en sí mismos de los contenidos necesarios, que son de los que se parte.

*“Lo importante no es la transmisión de contenidos específicos, sino despertar una nueva forma de relación con la experiencia vivida” ( Libaneo, 1982: 63)*

La transmisión de contenidos estructurado desde fuera es considerado una invasión cultural o depósito de información, porque no emerge del saber popular.

La forma de trabajo educativo es el grupo de discusión quien autogenera el aprendizaje, y son los que definen los contenidos y dinámicas de aprendizaje. *“El docente es un animador que, por principio, debe “descender” al nivel de sus alumnos, adaptándose a sus características y al desarrollo propio de cada grupo” (Libaneo, 1982: 64).*

En referencia a las relación docente- alumno, es el diálogo el método básico, la relación es horizontal, en el que educando y educador toman posición como sujetos en el acto de conocimiento. El criterio de buena relación es la total identificación con el pueblo, sin que la relación pedagógica pierda consistencia. Se elimina toda relación de autoridad.

La educación problematizadora como correlación de la educación liberadora, revela la fuerza motivadora del aprendizaje. La motivación se da a partir de la codificación de una situación- problema, el que se toma distancia para poder analizar críticamente.

Aprender es un acto de conocimiento de la realidad concreta, esto es, de la situación real vivida por el educando y esta solo tiene sentido si es consecuencia de un aproximación crítica de la realidad. Lo que se aprende no es derivado de una imposición o memorización, sino del nivel crítico de conocimiento, al que se llega por el proceso de comprensión reflexiva y crítica.

El Programa de Educación del año 2008, concibe a la educación como praxis liberadora, que se enmarca en esta teoría social crítica. La misma quiere superar los supuestos del positivismo, situando a la educación como acto político fundamental. Para ello, plantea la necesidad de idear y construir formas alternativas de transformación consciente hacia el cambio social.

Considera el planteamiento de Freire acerca de que la educación representa una praxis, una forma de acción y reflexión que surge de la crítica y posibilidad. Esta concepción sitúa al hombre en la búsqueda de sí y de otros, del saber, de su cultura y la cultura de los otros. La educación es un proceso de humanización, de concientización, de construcción de un pensamiento crítico, para que el sujeto junto a otros sujetos transformen la realidad.

La educación que propone Freire ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, sino que es un acto cognoscente, exigiendo la superación de la contradicción educador- educando.

*“Saber que enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su*

*propia producción o construcción” (Freire, 1998: 47)*

Enseñar para Freire implica el respeto de la autonomía del ser del educando y su dignidad. El profesor que menosprecia la curiosidad del educando, su gusto estético, su inquietud, su lenguaje, el que lo trata con ironía, el que limita a la libertad del alumno transgrede los principios fundamentales de la ética.

Para Freire la educación debe superar la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente educadores y educandos. En la concepción bancaria de la educación, que critica, la educación es el acto de depositar , de transferir, de transmitir valores y conocimientos , donde no se verifica, ni puede verificarse esta superación, sino que por el contrario mantiene y estimula la contradicción. Para esta educación, el educador es quien sabe y los educandos los ignorantes. Por ello el saber deja de ser un saber de experiencia realizada para ser un saber de experiencia narrada o transmitida. Es esta educación los hombres son vistos como seres de adaptación, y menos desarrollan la conciencia crítica, que resulta de su inserción en el mundo y por lo tanto de la transformación en él, como sujetos del mismo.

*“Cuanto más se les imponga la pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos.” (Freire, 1970:79)*

Al contrario de la concepción bancaria, la educación problematizadora debe ser un acto cognoscente, para que pueda superar la contradicción educador-educando y permita una relación dialógica. Mientras la primera mantiene la contradicción la segunda realiza la superación.

*“El educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen” (Freire .1970: 90)*

La perspectiva del programa escolar 2008 se define como racionalidad emancipador, donde se relaciona pensamiento y acción para la liberación de la sociedad y la cultura en su conjunto. Esta teoría resalta la importancia de la conciencia en el proceso de formación y autoformación. Además de la intervención humana y la esperanza, así como el compromiso ético basado en la solidaridad y responsabilidad para una sociedad más justa. Para ello el sujeto debe adquirir poder para desocultar las formas de dominación y elaborar un modelo de educación en el marco de los Derechos Humanos.

En cuanto al educando se reconoce al niño como sujeto de derecho, con una identidad cultural propia y que responde a su condición humana, a su historia personal, y al contexto en el que vive y a la sociedad de la que forma parte.

En referencia al docente, se lo considera como intelectual transformador, que enseñan para construir el conocimiento, desde el diálogo, el debate y de construcción de sentido de enseñanza y aprendizaje.

El educador y el educando crea cada uno su modelo de interpretación del saber y lo transforma en conocimiento propio, aprendido, e interiorizado. Esta relación dialéctica entre educando y educador, entre el docente y el saber, el alumno y el saber, exige una actitud de humildad de cada uno de ellos, reconocer que no se sabe todo, y por lo tanto compartir el saber.

Los educadores se posicionan desde esta perspectiva para pensar su praxis. Este posicionamiento significa:

- Considerar a los alumnos como personas en un momento particular de su vida, la infancia y juventud, con sus características propias.
- Constituirse como modelo de democratización de la cultura que combina la universalización con la relación dialógica y dialéctica entre los sujetos y el saber.
- Valorar la pluralidad de concepciones, considerando la cultura infantil y juvenil como manifestaciones humanas válidas y vigentes compartiendo e interactuando con otras manifestaciones culturales.

Desde este enfoque se considera a la escuela como un ambiente plural de difusión y producción cultural. Como institución social donde circula información y conocimiento, y se cuestiona y analiza en forma participativa. En ella se instala un debate que genera opiniones y posicionamientos, conflictos y acuerdos, se investiga y se produce nuevo conocimiento didáctico. Aquí el docente como intelectual utiliza su conocimiento para problematizar y problematizarse, cuestiona su práctica y la de los otros, e indaga los supuestos que la fundamenta.

### **Aportes psicológicos a esta corriente pedagógica**

Vygotski presenta importantes aportes a la educación. Entre los aspectos que analiza esta la relación entre desarrollo y aprendizaje. Las concepciones entre las relaciones entre aprendizaje y desarrollo se resumen a tres preposiciones. La primera, supone la suposición de que los procesos del desarrollo del niño son independientes del aprendizaje. Este último se considera como un proceso puramente externo que no está complicado de modo activo en el desarrollo.

La segunda preposición es que el aprendizaje es desarrollo. Y la tercera es la combinación de las dos preposiciones anteriores.

Se rechazan estas tres preposiciones y una salida al problema supone dos salidas por separado, la primera es la relación general entre aprendizaje y desarrollo, el segundo, los rasgos específicos de dicha relación cuando los niños alcanzan la edad escolar.

Todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa. El aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño.

Un hecho conocido es que el aprendizaje debería equipararse al nivel evolutivo del niño. Sin embargo, se dirigió la atención al hecho de que no se puede limitar simplemente a determinar los niveles evolutivos si se quiere descubrir las relaciones reales del proceso evolutivo con las aptitudes del aprendizaje. Se tiene que delimitar dos niveles evolutivos.

El primero, se denomina nivel evolutivo real, es decir, el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, establecido como resultado de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo. En los estudios sobre el desarrollo mental de los niños, generalmente se supone que aquello que los niños pueden realizar por si solos es lo que indica sus capacidades mentales. Pero por primera vez se demostró que la capacidad de los niños de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro variaba en gran medida, se hizo evidente que ambos niños no poseían la misma edad mental y que el subsiguiente curso de aprendizaje sería distinto. Esta diferencia es lo que denomina la zona de desarrollo próximo. Esta es *“la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”* (Vygotski, 1978: 133)

El nivel de desarrollo real del niño define las funciones que ya han madurado, es decir los productos finales del desarrollo. Si un niño es capaz de realizar algo de manera independiente significa que las funciones para esas cosas han madurado. Y la zona define aquellas funciones que todavía no ha madurado pero que están en proceso de maduración, funciones que en algún momento alcanzarán su maduración.

### **Objetivos Generales del programa 2008**

Los objetivos del Programa de educación 2008 se encuentran en el segundo capítulo denominado “Fundamentación General y Fines”, y son los siguientes:

- Educar a los alumnos para ser ciudadanos activos en la construcción de la Democracia social.
- Desarrollar la criticidad en relación al conocimiento y la información.
- Formar al alumno como sujeto ético, responsable de sus decisiones.
- Enseñar a valorar y participar de las artes, las ciencias, el saber, de la cultura de la humanidad.

En este programa el último objetivo expresado es el que se encuentra en mayor relación con la educación artística, ya que se menciona una valoración hacia el arte.

### **La educación artística en este contexto**

Actualmente la educación artística se concibe como una posibilidad y un derecho del alumno. La ley de educación N° 18.437, declara en su capítulo VII, líneas transversales, en el literal I, apartado 3, plantea *” la educación artística tendrá como propósito que los educandos alcancen a través de los diferentes lenguajes artísticos , una educación integral, promoviendo el desarrollo de la creatividad, la sensibilidad y la percepción...”* (Ley General de Educación, 2009: 19)

Las artes están presentes en el currículum escolar, pero el punto de discusión se encuentra en el lugar que ocupan en dicho currículum.

Flavia Terigi, sostiene que aunque es difícil que las disciplinas artísticas no estén presentes en el currículum, no están en igualdad de condiciones que el resto de las disciplinas consideradas como “principales”. (Terigi; 1998; 13).

El arte tiene su lugar en el currículum por el derecho que tienen los alumnos de entrar en contacto con el arte y de producirlo. Los alumnos acceden a los saberes y a las experiencias culturales que se consideran de relevancia para todos. Por eso es primordial que se les brinde a los alumnos la posibilidad de este acercamiento artístico, que está vinculado a las experiencias culturales, para que pueda apreciar y producir expresiones artísticas.

Se encuentran dos posiciones contrapuestas acerca de la enseñanza del arte en la escuela. Por un lado, para algunos el arte debería ser el lugar del currículum reservado a la creatividad y libre expresión. Por otro lado, el arte devaluado en el currículum, ya que se lo considera como un saber inútil, donde se tiene el perjuicio de considerarlo como un adorno (Socias Batet; 1996; 8).

Ambas posiciones tienen opiniones diferentes acerca del lugar del arte en el currículum. La primera postura, valora la creatividad, por ende el lugar que ocupa en el currículum y

defiende su ampliación de la carga horaria, de los recursos que se le asignan, entre otras cosas.

La segunda posición, defendida por Socias Batet, es que si los recursos son escasos, si la disponibilidad de horario también lo es, y a su vez no hay formación específica, es menos grave cuando ocurre en esta área que si ocurriera en otras áreas del currículum.

Existen argumentos que muestran la incidencia que tiene la enseñanza artística en el mejoramiento del rendimiento de los alumnos en las materias llamadas básicas. Se está respondiendo a una “jerarquía de conocimientos” en la cual las disciplinas artísticas quedan justificadas solo cuando aportan a otras, consideradas de mayor valor.

### **¿Qué habilidades desarrollan las disciplinas artísticas?**

Según Rossana Pérez Fernández, tanto en la creación, como en la comprensión en la actividad artística implican construcción, transformación, interrelación, organización. Ellas necesitan de determinadas competencias que permitan lograr estos procesos. Estas competencias que se necesitan son habilidades que posee el individuo y que le permiten responder a los diversos problemas de la realidad.

*“La competencia integra conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, a la vez que articula capacidades innatas con las adquiridas” (Pérez Fernández; 2011; 35)*

Dichas competencias se generan y son propias del área artística, en un proceso denominado cognición situada. Esta cognición situada supone que el aprendizaje es posible mediante un clima adecuado de trabajo, y con actividades que fomenten que el niño aprenda a sentir y hacer desde el arte.

Las competencias a desarrollar son: la sensibilidad, apreciación estética y producción. Ambas están interrelacionadas, pero se separan para poder ser estudiadas.

### **Desarrollo de la sensibilidad**

*“El desarrollo de la sensibilidad comprende el de una serie de habilidades que le permitan percibir los estímulos sensoriales que no dependen de los biológicos” (Pérez Fernández: 2011; 36).*

Una de las finalidades de la educación artística es fomentar las capacidades de percepción a partir de las posibilidades del cuerpo de percibir, interpretar y generar estímulos sensibles y estéticos. Entre estas posibilidades encontramos la observación, el análisis, la asimilación, selección y transformaciones de las representaciones que categorizan un universo de estímulos.

Se define la sensibilidad como *“un conjunto de disposiciones biológicas, cognitivas y*



*relacionales, que hacen posible la recepción y procesamiento de la información presente en un hecho artístico* (Pérez Fernández: 2011; 36)

### **Desarrollo de capacidades y habilidades para la apreciación estética.**

La apreciación estética es la construcción conceptual que permite atribuirle significado a los hechos artísticos que se enfrentan las personas. Esta apreciación requiere de la reflexión sobre nuestras propias producciones y para ello se necesita de una actitud crítica, y conocer los conceptos propios de las disciplinas artísticas.

Las informaciones sensoriales, los conceptos, ideas y reflexiones se relacionan por medio de esta competencia que se denomina apreciación. Es decir, *“el conjunto de conocimientos, procesos mentales, actitudes y valoraciones, que permiten construir una comprensión de la producción artística o un hecho estético”* (Pérez Fernández: 2011; 36)

Esta competencia está vinculada a la capacidad de “ver” las particularidades que presenta un objeto, para considerarlo o no como arte. Para ello se debe tener en cuenta las decisiones que son tomadas por el autor, las informaciones que provienen del contexto en el cual se realizó su producción, los medios utilizados, las ideas, sentimientos, y vincularlo con las experiencias sensibles y de orden estético que la hacen posible. Es necesario conocer los códigos, mecanismos y finalidades de los lenguajes artísticos. Estos códigos artísticos son producto de la cultura y por lo tanto introducido en ella y en los que ella considera como “válido”. Por ello la importancia de la enseñanza del arte para el estudiante, porque permite que este pueda conocer, indagar, reflexionar acerca del mundo, la naturaleza y la cultura.

### **Desarrollo de la capacidad de producción**

*“La producción refiere a la capacidad y las habilidades necesarias para producir productos materiales con fines artísticos, es decir, con la intención de generar respuestas en los receptores de índole estética, conceptual y emocional”.* (Pérez Fernández: 2011; 38).

Significa hacer, implica que se produzca y esta producción debe ser creativa.

Para fomentar el desarrollo de estas competencias se deben brindar instancias para que los estudiantes puedan proyectar y comunicar sus producciones, es decir las puedan mostrar.

Según Pérez Fernández el pensamiento creativo puede observarse a través de los siguientes componentes: La originalidad ( tiene que ver con lo único, lo irrepetible), la flexibilidad (contrario a la rigidez, el estereotipo), la productividad (capacidad para producir muchas obras o dar respuestas a los problemas lo más rápido posible), la elaboración

(con la capacidad de producir obras o resolver problemas de forma minuciosa, con detalles) , el análisis (capacidad de descomponer una realidad en partes), la síntesis (capacidad de resumir, esquematizar u organizar), la comunicación (poder trasladar un mensaje a los otros), la sensibilidad para los problemas (lograr ver todo en su lado perfectible), la redefinición ( capacidad para encontrar usos diferentes a los habituales), y el nivel de iniciativa (poder llevar a cabo invenciones). (Pérez Fernández; 2011; 39)

### **¿Cuál es la concepción de arte que tiene este programa?**

El Programa de Educación Inicial y Primaria 2008 considera los aportes de Elliot Eisner, que comienza a trabajar a partir de tres dimensiones. Estas dimensiones son la dimensión productiva, la dimensión crítica o estética y la dimensión cultural. Estas apuntan al desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas y comprender el arte como fenómeno cultural. Por ello es necesario un cambio de mirada que apunte a trabajar con la producción como en la apreciación de las obras, conocer el contexto cultural en que se encuentran y desarrollar en los niños una postura crítica.

La enseñanza de la Música propone el desarrollo de sus contenidos curriculares a través de la percepción, la expresión y producción fomentando el pensamiento crítico y reflexivo en el niño como oyente consciente. Entre los objetivos de música se encuentran el incrementar las capacidades auditivas y sensomotoras de los alumnos, de proporcionar el acceso a experiencias gratificantes que promuevan su creatividad (vocal, instrumental y corporal) y conocer y valorar las diferentes producciones estéticas pertenecientes a diversos contextos históricos culturales, al patrimonio propio y de otros pueblos.

La expresión corporal en el programa de 2008 está fundamentada por el derecho del niño a expresarse libremente con su propio cuerpo, tomando conciencia de su movimiento, desarrollando destrezas, creando espacios, ritmo e imágenes en silencio o con acompañamiento musical. Es un lenguaje que permite la expresión de emociones y sentimientos y la creatividad a través del cuerpo y la danza.

Además aparece la Literatura y el Teatro, que reúne varios lenguajes: artes plásticas, literatura, música, escenografía, vestuario, maquillaje, utilería, iluminación, sonido, etc,

Las diferentes manifestaciones estéticas tienen una presencia constante en el entorno y la vida de las personas. Vivimos en una sociedad filtrada de referencias estéticas de todo tipo que están presentes en nuestros procesos de socialización, de construcción de identidad y de elaboración de ideas que se van construyendo sobre el mundo y sobre las personas mismas. El arte viene buscando su autonomía como espacio cultural en el cual la obra de arte tiene gran protagonismo y difusión social.

*“Las artes son a la vez manifestación cultural y medio de comunicación de conocimientos culturales. Cada cultura posee un conjunto único de manifestaciones artísticas y prácticas culturales. La diversidad de culturas, productos artísticos y creativos simbolizan las civilizaciones presentes y pasadas. Contribuyen así al patrimonio único, la grandeza, la belleza, e integridad de la humanidad”* (Programa de Educación Inicial y Primaria, 2008:70)

Se busca actualmente crear conciencia acerca del derecho que tienen todos los niños a conocer, disfrutar, apreciar el arte en sus diversas manifestaciones con sus lenguajes propios como formas de representación, expresión y comunicación.

La educación artística no debe limitarse al ámbito escolar, debe integrar una política cultural más amplia, plural, democrática, donde los diversos grupos y tradiciones se encuentren representados. *“ La cultura, desde la concepción crítica es vista como todo el hacer, sentir, pensar y representar de diversos grupos humanos atravesados por conflictos de poder y en búsqueda permanente por generar espacios de comunicación e intercambio social”* (Programa de Educación Inicial y Primaria 2008:71)

Para poder comprender la diversidad cultural requiere posicionarse desde el relativismo cultural, buscando una coherencia entre las formas de pensar y vivir, no juzgándolas sino interpretarlas desde el conocimiento, respeto y valoración de la diversidad. Esto implica no solo enseñar el arte modélico sin también el arte popular, las vanguardias y tendencias innovadores que rompen con lo tradicional.

Para Fernando Hernández Citado en el programa del año 2008 el arte es *“una construcción social, cambiante en el espacio, el tiempo y la cultura, que hoy refleja en las instituciones, los medios de comunicación, los objetos artísticos, los artistas y los diferentes tipos de público”*. (Programa de Educación Inicial y Primaria, 2008: 71)

Frente a las obras artísticas no puede haber miradas únicas, verdaderas, absolutas, sino que puede estar sujeto a diversas formas de representación. Por lo cual una de las funciones esenciales de la educación artística es poder comprender la cultura de la que forma parte y poder interpretar no solo la cultura actual sino la de otros tiempos y lugares.

### **¿Qué objetivos del área de conocimiento artístico persigue el programa 2008?**

- Conocer y comprender el conocimiento artístico a través de la apropiación de los lenguajes específicos en que las artes se expresan en las diversas culturas.
- Desarrollar formas de sensibilización, apreciación, valoración y disfrute ante los diferentes objetos y hechos artístico-culturales pertenecientes al patrimonio propio y de

otros pueblos.

# **Análisis pedagógico**

## **Posicionamiento**

El paradigma desde el cual se realizará el análisis pedagógico del presente ensayo es el crítico. La ciencia social crítica según Carr y Kemmis, le sirve al interés emancipatorio hacia la libertad y la autonomía racional.

La ciencia social crítica puede brindar los medios para concientizar al individuo de los objetivos y propósitos que pueden haber sido distorsionados y especificar cómo eliminarlos de manera de buscar otras metas. Por ello, la ciencia social crítica fomenta la auto reflexión y auto entendimiento que le permite al individuo explicar aquellas condiciones que le provocan frustración. Esta auto reflexión y auto entendimiento puede ser modificado por condiciones sociales, por lo cual es necesario que mediante la capacidad racional el individuo sea capaz de poder diluir esas condiciones y buscar alternativas para poder eliminarlas.

La ciencia social crítica supone no solo iluminar las cuestiones sociales sino tratar de superarlos. El interés de dicha teoría es emancipatorio, el saber es emancipatorio (reflexión) y el medio es el poder.

La teoría crítica no solo es crítica en el sentido de manifestar los desacuerdos con las disposiciones sociales sino también dejar ver los procesos históricos que distorsionan los significados subjetivos. Para ello se necesita de un método que libere a los individuos de la eficiencia casual de los problemas sociales que no permiten la comunicación y el entendimiento, y buscar aquellos que suponen la reconstrucción crítica de las posibilidades y deseos de emancipación que están reprimidos.

*“Una teoría crítica es producto de un proceso de crítica”.* Una ciencia social crítica es para Habermas aquella que aborda la praxis crítica, es decir, una forma de práctica en que la ilustración de los agentes tenga sus consecuencias en una acción social transformadora. Esto requiere una integración de la teoría y de la práctica en un proceso dialéctico de reflexión, ilustración con el objetivo de la emancipación.

En referencia a lo teórico- práctico, en la teoría social crítica desempeñan un papel central las interpretaciones de los agentes, donde se necesita algo más que el mero juicio práctico. Desde esta perspectiva el enseñante tiene que desarrollar el entendimiento sistémico de las condiciones que conforman, limitan y determinan la acción, brindando las herramientas para conocer cuáles son esas limitaciones.

## **Análisis**

### **Integración y valor de las disciplinas artísticas en los programas del año 1957 y 2008.**

El Programa para Escuelas Urbanas de 1957 tiene sus fundamentos pedagógicos en la teoría escolanovista. Este movimiento surgió en un contexto de transformaciones sociales, económicas y demográficas, en el cual la escuela debía poseer algunas características, que eran diferentes a la de la pedagogía tradicional. Entre ellas, organizarse de manera de promover la educación integral de los niños, en un ambiente familiar y afectivo. Para esta educación integral es que se brinda importancia a que los niños accedan a todos los saberes, por ello se incluyen las disciplinas artísticas al currículo escolar. A su vez esta inclusión se justifica en el cambio del ideal de hombre, que pasa del hombre moral y disciplinado, al hombre innovador, creativo, con dicha formación integral.

Se debía propiciar experiencias educativas a partir de las necesidades e intereses de los niños. Buscando que desarrollen el sentido crítico de la libertad, la participación activa en la toma de decisiones y la autonomía. La educación artística posee características que promueven la participación activa, la toma de decisiones y sobre todo despiertan el interés de los alumnos. Autores de esa época planteaban que los alumnos necesitan desarrollarse plenamente como personas, potenciando su sensibilidad, sus capacidades creativas, sus posibilidades expresivas y comunicativas, y que esto lo fomenta la educación artística.

Esta inclusión de las disciplinas artísticas al currículo esta explicitada en los objetivos generales del Programa para Escuelas Urbanas de 1957, ya que uno de ellos es “Despertar en el niño el amor por lo bello, por el contacto con la manifestación de la belleza y por el cultivo de la expresión personal” (Programa para Escuelas Urbanas, 1957: 5).

Este programa plantea la idea de expresión, y se promueve la libre expresión. La canalización de la expresión para transmitir sus ideas, sentimientos, que contribuye a la formación integral del niño. Esta formación integral que se fomenta con las disciplinas artísticas está en armonía con los idearios escolanovistas.

Los idearios escolanovistas están vinculados con lo que plantea la concepción de arte de esa época. Estos son el principio de libertad, que refiere a la autodeterminación en el niño para que avance en el conocimiento de manera personal, creativa y no producto de la

imposición externa. En las actividades de educación artística se proponía como fundamental, la expresión, que el niño pueda lograr una producción artística que sea personal, sin directivas de los docentes, que use su creatividad. Jesualdo Sosa plantea como punto de partida la expresión espontánea del niño. Sostiene que la expresión espontánea es la exteriorización, sin represiones de las actividades del pensamiento, sentimiento, percepción, intuición. Esto se relaciona con lo que plantea el principio de libertad acerca de que el avance en el conocimiento debe ser personal, y no impuesto. Además agrega que se debe permitir menos una expresión que sea despreocupada, y buscar que la expresividad tenga una intención. Si la expresión sigue su camino natural de maduración sin represiones, podía y debía ser original y llegar a ser creadora. Esto se relaciona con lo que plantea el principio acerca de que la libertad permite la creación.

A su vez, Jesualdo plantea que una expresión espontánea se da de manera natural cuando los docentes conocen a sus alumnos y crean un ambiente rico en vivencias que son valiosas para que la expresión sea individual, libre y no convencional.

Otro principio es el de la actividad, que plantea que no es posible el aprendizaje sin un proceso activo, que promueva la actividad en todos los aspectos. Esto está estrechamente vinculado con lo que promueve la educación artística, acerca de que la producción debe ser un proceso activo, donde sea el niño quien realice la actividad. Según Jesualdo Sosa (1950) cuando la expresión es reprimida se somete a los niños a la pérdida de espontaneidad y originalidad, y las consecuencias para la psiquis son importantes, ya que luego se manifestarán en el empobrecimiento del lenguaje así como en lo emocional y cognitivo. Por ello, la importancia de que el niño sea agente activo en la construcción del conocimiento.

La individualidad es otro principio escolanovista. Este supone que la escuela atienda a las capacidades individuales de los niños, sus particularidades y para ello respetarlos como personas. La educación artística también debe respetar las capacidades de cada niño, sus ritmos personales, lo que puede lograr en esta área y a su vez que este acorde a su edad. Lowenfeld principal representante de la enseñanza de la educación artística plantea estadios en el aprendizaje del dibujo, los cuales el docente debe conocer y respetar. Además, defiende la necesidad de respetar el desarrollo natural de los niños en lo que refiere a su expresión. Se debe motivar y facilitar a través de determinadas pautas un ambiente de libertad y desinhibición y disponer de los materiales adecuados a la edad. Esto a su vez se relaciona con lo que plantea la teoría escolanovista de respetar las características propias de la edad de los niños, aspecto que no consideraba la pedagogía tradicional.

La colectividad es otro de los principios, que se sustenta en la necesidad el desarrollo colectivo de los sujetos. Por ello, los niños en el aula deben de compartir tareas, formar equipos de trabajo, logrando aprender interactuando con otros. En las actividades de las disciplinas artísticas se trabaja mucho en equipo, además es muy importante el compartir materiales, recursos, espacios, etc.

El último principio que es el de globalización, plantea la promoción de actividades donde el niño trabaje de manera integradora y interdisciplinaria los contenidos. Las disciplinas artísticas según el programa de 1957 propone la expresión como complemento de otras disciplinas como Lectura, Geografía o Historia, de manera que se logre la integración de los contenidos de todas las áreas. En los objetivos de expresión por la plástica, se plantea que se parta de los elementos dados por las actividades de Historia o Geografía. Por ejemplo, adaptando una actividad presenciada (visita a una fábrica, por ejemplo) para luego confeccionar murales, cuyos componentes son realizados por cada niño, luego realizándolo en conjunto para el armado del tema general.

Dewey (1958), principal representante de la teoría escolanovista, plantea que la enseñanza es un proceso formativo en el cual los niños desarrollan la capacidad de reflexión, y no la mera adquisición de conocimientos. Es por ello que la educación artística se incluye en el currículo, ya que no implica una mera adquisición de conocimientos, donde solo importa disciplinar la mente, sino que implica reflexión, y la participación activa de los alumnos.

El ambiente tiene un papel importante, por lo cual el docente debe brindar un ambiente adecuado que estimule las respuestas necesarias y dirija el proceso de aprendizaje. Para Dewey la escuela debía concebirse como un espacio de producción y expresión de experiencias relevantes de la vida social a través de lo cual se desarrolla en el niño la ciudadanía plena. El ambiente cumple un papel preponderante en la educación artística, ya que los niños interactúan con dicho ambiente. Debe ser un espacio de producción, donde el niño se sienta parte, que forme parte de una interacción.

Por otro lado, el programa de Educación Inicial y Primaria 2008 tiene sus fundamentos pedagógicos en la teoría social crítica.

Este concibe a la educación como praxis liberadora, que se enmarca en esta teoría social crítica. La misma plantea la necesidad de idear y construir formas alternativas de transformación consciente hacia el cambio social.

El programa 2008 considera el planteamiento de Freire acerca de que la educación, representa una praxis, una forma de acción y reflexión que surge de la crítica y

posibilidad. Esta concepción sitúa al hombre en la búsqueda de sí y de otros, del saber, de su cultura y la cultura de los otros.

La educación es un proceso de humanización, de concientización, de construcción de un pensamiento crítico, para que el sujeto junto a otros sujetos transformen la realidad.

La educación que propone Freire ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, sino que es un acto cognoscente, exigiendo la superación de la contradicción educador- educando.

*“Saber que enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 1998: 47)*

Esta definición general de educación también se puede vincular y aplicar a la enseñanza de las disciplinas artísticas, ya que el docente no debe transferir los conocimientos que tiene, en este caso sobre arte, sino crear experiencias donde sea el niño quien cree su propia producción y además pueda reflexionar sobre ello, es decir pueda desarrollar la capacidad de apreciación (habilidad que promueven las disciplinas artísticas).

En cuanto al educando, el programa 2008 reconoce al niño como sujeto de derecho, con una identidad cultural propia y que responde a su condición humana, a su historia personal, al contexto en el que vive y a la sociedad de la que forma parte.

En referencia al docente, se lo considera como intelectual transformador, que enseña para construir el conocimiento, desde el diálogo, el debate y de construcción de sentido de enseñanza y aprendizaje.

El educador y el educando crea cada uno su modelo de interpretación del saber y lo transforma en conocimiento propio, aprendido, e interiorizado. Esta relación dialéctica entre educando y educador, entre el docente y el saber, el alumno y el saber, exige una actitud de humildad de cada uno de ellos, y reconocer que no se sabe todo, y por lo tanto a compartir el saber.

Estas concepciones de Educación, Educador y Educando que presenta el programa 2008 están en vinculación con el resto de las fundamentaciones de las disciplinas que conforman el programa, y por lo tanto debe estar en concordancia con lo planteado en el programa sobre la enseñanza del arte.

En este programa la educación artística también tiene lugar en el currículo, pero diferente al que tenía en el Programa para Escuelas Urbanas del año 1957. Uno de los motivos por el cual es diferente es por el cambio en las concepciones de Educación, Educando y Educador, que se ha mencionado anteriormente.

Se reconoce la educación artística bajo el título conocimiento artístico integrado por las



siguientes disciplinas: Artes Visuales, Expresión corporal, Música, Teatro y Literatura.

Aquí se encuentra una diferencia conceptual con el programa de 1957 ya que se sustituye el término expresión, que puede aludir solamente a la libre expresión por conocimiento artístico, que explicita que hay conocimientos a enseñar y aprender.

*“La expresión no es entendida como catarsis o liberación emocional sino como conquista gradual donde el alumno, a través de conocimientos y experiencias en los diferentes años escolares, aprenderá a contactarse sensorial y sensiblemente con el mundo artístico, a conocer, apreciar, reflexionar, idear, proyectar y realizar”.* (Programa de Educación Inicial y Primaria, 2008: 71)

La concepción de arte que plantea el programa está en estrecha vinculación con la corriente pedagógica que lo sustenta. Se considera al arte como una manifestación cultural y medio de comunicación de conocimientos culturales. Cada cultura posee un conjunto único de manifestaciones artísticas y prácticas culturales. Esta visión cultural está en armonía con lo que plantea la teoría social crítica acerca de situar al hombre en la búsqueda de sí y de otros, del saber, de su cultura y la cultura de los otros.

La definición de cultura para este programa es *“...desde la concepción crítica es vista como todo el hacer, sentir, pensar y representar de diversos grupos humanos atravesados por conflictos de poder y en búsqueda permanente por generar espacios de comunicación e intercambio social”* (Programa de Educación Inicial y Primaria 2008:71)

Aquí se encuentra otra diferencia con la concepción de arte planteada en el programa del año 1957, en el primero se habla de expresión y se fundamenta la misma, en el segundo se habla de una concepción cultural del arte, con una definición crítica del mismo.

El programa de Educación Inicial y Primaria 2008 considera los aportes de Elliot Eisner, que comienza a trabajar a partir de tres dimensiones. Estas dimensiones son la dimensión productiva, la dimensión crítica o estética y la dimensión cultura I. Estas apuntan al desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas y comprender el arte como fenómeno cultural. Por ello es necesario un cambio de mirada que apunte a trabajar con la producción como en la apreciación de las obras, conocer el contexto cultural en que se encuentran y desarrollar en los niños una postura crítica. Esto es otra diferencia con el programa del año, ya que en el mismo no se mencionan ni consideran estas dimensiones. Tal vez está relacionado con esta mirada cultural, que no se considera en el programa del año 1957.

La enseñanza de la Música adquiere un nuevo enfoque en el área del conocimiento artístico. Propone el desarrollo de sus contenidos curriculares a través de la percepción,

la expresión y producción fomentando el pensamiento crítico y reflexivo en el niño como oyente consciente. Entre los objetivos de música se encuentran el de conocer y valorar las diferentes producciones estéticas pertenecientes a diversos contextos históricos culturales, al patrimonio propio y de otros pueblos. Esto se vincula con la concepción de arte de este programa, ya que se menciona el fomentar el pensamiento crítico y reflexivo y además aparece la concepción cultural cuando se menciona el valorar los diversos contextos históricos culturales propios pero también de otras culturas.

A diferencia el programa de 1957, en la expresión por la música se plantean como objetivos el formar oyentes capaces de gustar por la buena música, de procurarse oportunidades de escucharla y de tener la capacidad de elegir, de captar con ella valores, etc., que está más vinculado con la idea de expresión.

La expresión corporal en el programa de 2008 está fundamentada por el derecho del niño a expresarse libremente con su propio cuerpo, tomando conciencia de su movimiento, desarrollando destrezas, creando espacios, ritmo e imágenes en silencio o con acompañamiento musical. A diferencia del programa 1957 aparece el Teatro y la Literatura, como disciplinas específicas del área del conocimiento artístico.

El programa del año 2008 plantea sobre el arte que este viene buscando su autonomía como espacio cultural en el cual la obra de arte tiene gran protagonismo y difusión social. Además de que se busca actualmente crear conciencia acerca del derecho que tienen todos los niños a conocer, disfrutar, apreciar el arte en sus diversas manifestaciones. Y por ello entre los objetivos generales se menciona “Enseñar a valorar y participar de las artes, las ciencias, el saber, de la cultura de la humanidad”.

Además plantea que frente a las obras artísticas no puede haber miradas únicas, verdaderas, absolutas, sino que puede estar sujeto a diversas formas de representación. Por lo cual una de las funciones esenciales de la educación artística es poder comprender la cultura de la que forma parte y poder interpretar no solo la cultura actual sino la de otros tiempos y lugares. Aquí se visualiza esa concepción que la considera como manifestación cultural, donde debe haber una mirada crítica, y que a su vez esta en armonía con los objetivos específicos del área de conocimiento artístico, que son conocer y comprender el conocimiento artístico a través de la apropiación de los lenguajes específicos en que las artes se expresan en las diversas culturas, y desarrollar formas de sensibilización, apreciación, valoración y disfrute ante los diferentes objetos y hechos artístico-culturales pertenecientes al patrimonio propio y de otros pueblos.

En este aspecto, se observan diferencias en los objetivos específicos planteados por cada

programa. El programa del año 2008 refiere a poder apropiarse todos aquellos lenguajes que expresan las artes en las diversas culturas, desarrollando formas de sensibilización, valoración y apreciación. Mientras que en el programa de 1957 los objetivos apuntan a fomentar la expresión, o como un complemento de otras disciplinas como lo son Historia o Geografía.

En referencia a los contenidos, el programa del año 2008, para cada disciplina se asignan contenidos para cada grado, que va desde los tres años a sexto grado. Por el contrario, el programa de 1957 considera el conocimiento artístico como expresión y donde varias clases comparten contenidos. Por lo general, jardinera, primero, segundo y tercero comparten los mismos contenidos y lo mismo sucede con cuarto, quinto y sexto. Otra diferencia es que en el programa de 1957 se mencionan materiales que se deben utilizar para las actividades y sugerencias de cómo realizar las actividades. En el programa 2008 solo se presentan los contenidos a abordar en el aula sin especificar el material que se debe usar, así como la actividad.

Para comprender la organización de los contenidos de arte en el programa de 2008 debemos tener en cuenta que los contenidos aparecen anunciados en forma explícita al inicio de cada secuencia y se mantienen de manera implícita en los siguientes grados. Con ello plantea que se asegura la continuidad, frecuentación y profundidad del saber. Por ejemplo, en tres años aparece el contenido el artista y su obra, en cuatro años el pintor y su producción artística, en cinco años, el escultor y su obra, en primer año el arte rupestre, en segundo el arte lírico y cerámico en nuestro país, en tercero las artes en la región, en cuarto las manifestaciones artísticas en América, en quinto las distintas manifestaciones estéticas contemporáneas y en sexto las tendencias artísticas actuales: arte contemporáneo y posmoderno. Estos son los contenidos de artes visuales de cada grado, que son diferentes pero que a su vez tienen relación entre sí y se avanza un poco más en la temática, se encuentran secuenciados. A diferencia el programa de 1957 se presenta los mismos contenidos para varios grados.

Como se puede observar los contenidos del programa del año 2008 queda en la decisión del docente la elección de los recursos a utilizar y cómo abordarlos. En el caso del programa de 1957 se especifica la canción a cantar, los animales que se deben imitar, los objetos que se deben describir, los movimientos a realizar. Esto no ocurre en el programa 2008 es a libre decisión del docente, no se especifican los recursos.

Se puede concluir que en ambos programas escolares, tanto en el Programa para Escuelas Urbanas del año 1957 como en el Programa de Educación Inicial y Primaria

2008 las disciplinas artísticas tienen un lugar y valor en el currículo escolar. Pero este lugar es diferente debido a que se está ante diferentes contextos históricos, corrientes pedagógicas que lo sustentan y por lo tanto ante diferentes concepciones de arte y de enseñanza del mismo.

El programa del año 1957 toma como fundamento a Jesualdo Sosa, resaltando la importancia de la expresión. También de que se respeten los ritmos personales de cada niño, en un proceso activo de construcción de conocimiento. Se considera a las disciplinas artísticas como un conocimiento que se debe incluir y por lo tanto enseñar para fomentar una formación integral en el niño.

Por otro lado, en el Programa de Educación Inicial y Primaria 2008 las disciplinas también tienen su lugar en el currículo, pero con una concepción de arte diferente. No solo se habla de expresión sino que se considera al arte como manifestación cultural, donde se deben tomar en cuenta las habilidades que desarrollan las disciplinas artísticas, como lo son la sensibilidad, la apreciación estética y la capacidad de producción. Para ello es necesario que el docente realice actividades que fomenten el desarrollo de dichas habilidades.

Desde el currículo las disciplinas artísticas tienen su lugar y se le otorga valor, pero otro aspecto a analizar y que se hará a continuación es lo que ocurre con las prácticas docentes actuales sobre la enseñanza de las mismas.

### **Experiencia en las prácticas sobre la enseñanza del arte en el aula**

En mi experiencia como practicante he observado diferencias en el valor otorgado a las disciplinas artísticas por parte de los docentes. Esto se vio reflejado en las actividades realizadas, en la planificación, en los objetivos que se persiguen, en los materiales utilizados, en la frecuencia con la cual se abordaban, entre otras cosas.

Esto se puede deber a que si bien como plantea Teregi las disciplinas artísticas tienen su lugar en el currículum, no se puede determinar cuál es ese el lugar, planteándose la discusión si se le brinda igual valor que al resto de las áreas de conocimiento que conforman el programa.

Esto se puede ver reflejado en la frecuencia con la cual se abordan, ya que puede vincularse con el valor que se le otorga a las disciplinas artísticas. En algunas clases se trabajaba una vez a la semana, en otras una vez cada dos semanas, en otras una vez al mes, pero también me ha pasado de terminar el periodo de rotación como practicante y no haber presenciado ninguna actividad de arte por parte del docente.

Muchas veces en las escuelas hay actividades extras como canto, expresión corporal, expresión plástica, etc, por lo cual el docente delega las actividades a los profesores y no realiza él las actividades en el aula.

Tal vez se deba a que como plantea Socias Batet el arte se encuentra devaluado en el currículum, ya que se lo considera como un saber inútil, donde se tiene el perjuicio de considerarlo como un adorno. Además de que plantea que si los recursos son escasos, si la disponibilidad de horario también lo es, y a su vez no hay formación específica, es menos grave cuando ocurre en esta área que si ocurriese en otras áreas del currículum.

Pero otra postura valora la creatividad, por ende el lugar que ocupa en el currículum y defiende su ampliación de la carga horaria, de los recursos que se le asignan, entre otras cosas.

En las aulas presencié actividades de educación artística con los elementos adecuados para que produzca un aprendizaje significativo en los niños, pero también otras actividades en las cuales el docente las consideraba de arte, y que siguiendo lo planteado por el Programa del año 2008 y autores que se tomaron en cuenta, realmente no lo eran.

Muchas veces se realizan actividades que son para el día de la madre, u otro tipo de festividad y se la considera como arte. Esto no es adecuado porque, en primer lugar, no hay un objetivo desde el aprendizaje claramente determinado. Segundo, no se utiliza un contenido de los planteados en el programa que se deben enseñar. Tercero, se plantea un actividad que no está secuenciada, y que muchas veces es libre o con demasiadas directivas.

Otras actividades que realizan es la copia exacta de una imagen o colorear una pintura, lo que no permite que se desarrollen todas las habilidades que el conocimiento artístico promueve en los niños, y por lo tanto no son artísticas.

Según Pérez Fernández las disciplinas artísticas desarrollan ciertas habilidades, entre ellas la capacidad de producción. Para que el pensamiento sea creativo debe presentar ciertos componentes que son: originalidad, flexibilidad, productividad, elaboración, análisis, síntesis, comunicación, sensibilidad para los problemas, redefinición y nivel de iniciativa. La educación en arte por lo tanto debería apuntar al desarrollo de cada uno de los componentes mencionados, o poseer la mayoría de ellos.

Mediante la observación de las actividades que se propusieron en arte y lo plasmado en las planificaciones que fueron otro elemento que permite visualizar estos elementos analizados se puede saber si la creatividad era fomentada o no. Mediante la observación pude constatar que la originalidad es algo que se promueve en algunas actividades, ya

que si bien se dan ciertas pautas para la creación, estas son abiertas y se permite que el niño en su producción pueda tomar decisiones. Pero esto depende del docente y de cómo planteé la actividad. Por ello la importancia de proponer actividades donde se le permita al niño tomar decisiones, porque si solo es una copia exacta no se está ante una verdadera enseñanza en las disciplinas artísticas.

La originalidad es la capacidad de hacer algo único e irreplicable. Cuando las consignas son abiertas y no deben seguir un modelo, le permite al niño crear algo original. Por ejemplo, presencié una actividad en primer año, sobre artes visuales donde se proponía dibujar animales autóctonos, ellos podían elegir cuál de los propuestos dibujar. Además se había pautado que utilizaran los colores secundarios, pero no se establecía cómo utilizar cada color, por lo tanto eso era una decisión que tomaban los niños. Estas decisiones que cada niño tomaba, hacía que su producción fuera única e irreplicable, por lo tanto, original. Por ello en esa actividad ese componente estaba presente. Pero también ocurre que se plantean actividades donde hasta los colores con lo que colorean una producción son planteados por el docente, o tienen que ser exactos a la obra original.

La flexibilidad tiene que ver con lo contrario al estereotipo, es decir, no siempre hacer lo que es considerado que “está bien”, sino lo que realmente quiero hacer. En la actividad mencionada anteriormente los niños pintaban por ejemplo un Ñandú con los colores secundarios y con varios colores, por lo cual el Ñandú dibujado era de color anaranjado, violeta y verde. Claramente esto sale del estereotipo de cómo es realmente dicho animal.

Pero también he presenciado actividades donde el niño no puede salir del estereotipo, por ejemplo no se puede colorear el objeto si no está acorde al color de la realidad.

La elaboración es la capacidad de elaborar una obra con detalles. Cuando el niño puede elaborar no siguiendo un modelo, permitiendo poner algo de sí mismos, esto les permite poder atender a los detalles. En la actividad mencionada, como en otras observadas se les mostraba a los niños un modelo (obra) para que tuvieran como base pero no para que copiaran, sino que ellos crearían el suyo a su manera. Pero debo aclarar que la mayoría de las veces como ya lo he mencionado anteriormente ocurre que se le presenta una obra y los niños deben representarla mediante la copia exacta, seguir un modelo sin creación propia.

Otra dimensión que permite ver la creatividad es el nivel de iniciativa, esta se considera el poder llevar a cabo invenciones. Claramente los niños deben ser los creadores de sus propias producciones, pudiendo tener interrogantes en el proceso sobre cómo continuar pero sin intervenir directamente ninguna de las docentes en la creación. Todo lo realizado

debe ser hecho por los niños, y la importancia de que el docente lo fomente.

Se puede concluir que en las prácticas docentes actuales acerca de la enseñanza de las disciplinas artísticas se encuentran diferencias. Estas diferencias se visualizan en la frecuencia con la que se abordan, los objetivos que se persiguen y en las actividades realizadas. Como se ha mencionado anteriormente las disciplinas artísticas fomentan determinadas habilidades pero para ello las actividades deben cumplir con ciertos elementos. Se ha observado que en algunos casos se realizan actividades que cumplen con esos elementos pero en otras no ocurre y por lo tanto no se produce un aprendizaje que sea significativo para los niños. Por ello la importancia de que en primer lugar se realicen actividades sobre arte, es decir que la frecuencia con la cual se abordan este adecuada y que a la vez estas sean verdaderamente actividades de arte para que se logren un aprendizaje en los niños.

### **Algunas reflexiones finales**

En el presente trabajo se pretendió ir dando respuestas a las interrogantes planteadas en un principio.

Se pudo comprender qué lugar y presencia tienen las disciplinas artísticas en los Programas para Escuelas Urbanas del año 1957 y el Programa de Educación Inicial y Primaria 2008. Para ello fue necesario analizar las corrientes pedagógicas que sustentan a cada uno, y por ende las características de las mismas. Ya que estas se encuentran en estrecha vinculación con la concepción de arte que presenta cada uno. A su vez tienen que ver con la realidad histórica del país, y con el cambio en el ideal de hombre. Se pasa del sujeto disciplinado al sujeto innovador, dando lugar a una educación integral, que es lo que permite que se incluyan las disciplinas artísticas por primera vez en el Programa de 1957.

Si bien las disciplinas artísticas se encuentran presentes en ambos programas este lugar es diferente, ya que en el programa de 1957 se habla de expresión y en el programa de 2008 se encuentra titulada bajo el conocimiento artístico, y se le brinda relevancia una concepción cultural de arte. Y esto se encuentra en armonía con los objetivos específicos que propone el programa sobre las disciplinas artísticas.

Actualmente, continua la discusión sobre el lugar que ocupan en las disciplinas artísticas en el currículo oficial y sobre todo qué lugar tiene la enseñanza del arte en las prácticas docentes actuales. Para poder comprender esto se analizó qué y cómo se debe enseñar arte de acuerdo al programa escolar y a los autores que se tomaron como referencia en dicho programa. Además de poder analizar las razones de las diferencias en la enseñanza del arte en el aula.

Para una verdadera enseñanza de arte en el aula y que sobre todo sea significativa para los niños, el docente debería proponer actividades que promuevan las habilidades que desarrollan las disciplinas artísticas. Además de que se respeten las dimensiones planteadas en el programa, que son la dimensión productiva, la dimensión crítica o estética y la dimensión cultural. Estas apuntan al desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas y comprender el arte como fenómeno cultural, que está en vinculación con la concepción de arte como manifestación cultural.

Es imprescindible que las actividades realizadas en el salón de clase posean determinadas características, así como los objetivos perseguidos fomenten un verdadero aprendizaje en esta área de conocimiento. Porque como ya se ha mencionado anteriormente, basada en mi experiencia como practicante, si se realizan actividades con dichas características, pero también se realizan otras que deben ser revisadas.



## **Bibliografía consultada:**

- Angione, Brindisi, Castrillon, Demarchi, (1987) “Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya” Ed. La revista del Pueblo; Montevideo, Uruguay.
- Apple, M (1986) “*Ideología y Curriculum*” Ed. Akal.
- Akoschky, J. (1998). “*Artes y escuela*”. Ed. Paidós SAICF.
- Caja, J. Berrocal, M. Fernández, J.C. Fosati, A. González, J.M<sup>a</sup>. y Segurado, B. (2001). “*La educación visual y plástica hoy*”. Ed. GARÓ.
- Ciffone, S. (2013) “El conocimiento artístico en la escuela”. Ed. Camus Ediciones; Montevideo, Uruguay.
- De Alba, Alicia (1995) “*Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*”. Miños y Dávila editores.
- Dewey, John (1958). “Experiencia y Educación”. Editorial Losada.
- Dewey, J (1995) “Democracia y Educación”. Ediciones Morata.
- Eisner, E (1972) “Educar la visión artística” Ed Paidos Educador, España.
- Freire, P ( 1970) “Pedagogía del oprimido” Ed. Siglo XXI.
- Freire, P ( 1970) “Pedagogía del oprimido” Ed. Siglo XXI.
- Ley General de Educación (2009) Edeplus. S.A. Montevideo, Uruguay
- Libaneo, J (1982) “Tendencias pedagógicas en la práctica escolar” Ed de la Revista de la Educación del Pueblo.
- Lowenfeld, V. (1961). “*Desarrollo de la capacidad creadora infantil*”. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, Argentina.
- Marín, R (2003) “Didáctica de la Educación Artística” Ed. Pearson, España.
- Ocaño, Joni (2010) “Teorías de la Educación y Modernidad” Ed. Grupo Magro, Montevideo, Uruguay
- Pérez Fernández, R.J. (2011) “*El arte por el arte*”. Ed. Zonalibros S.A. Montevideo, Uruguay.
- Piaget, J (1977) “Psicología del niño “Ed. Morata, S.A, Madrid.
- Programa de Educación Inicial y Primaria, año 2008.
- Programa para Escuelas Urbanas, año 1957.
- Revista “*Quehacer educativo*”. N°97. Febrero 2008.
- Revista “*Quehacer educativo*”. N93 Febrero 2009.
- Vygotski, L. S (1978) “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”

### **Webgrafia:**

- Lucy Gorni, Ethel Gluckstern, Enrique Silvera, Gladys Cosentino “Presencias y ausencias de la educación artística en la pedagogía nacional” Tomado de:  
[http://www.dfpd.edu.uy/departamentos/cs\\_educacion\\_phf/documentos/2012/ForoCD/Textos/Lucy\\_Gorni\\_et\\_al..pdf](http://www.dfpd.edu.uy/departamentos/cs_educacion_phf/documentos/2012/ForoCD/Textos/Lucy_Gorni_et_al..pdf)
- Panorama de la Educación en el Uruguay: Una década de transformaciones 1992-2004. Tomado de: <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/codicen-publicaciones/category/117-publicaciones-division-de-investigacion-y-estadistica-educativa?download=1137:panorama-de-la-educacion-en-uruguay-1992-2004>
- Políticas educativas y de gestión 2005-2009. Tomado de:  
[:http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/LibrosDigitales/politicas%20educativas%20y%20de%20gestion%202005%20-%202009.pdf](http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/LibrosDigitales/politicas%20educativas%20y%20de%20gestion%202005%20-%202009.pdf)