

La concepción de educación artística en los programas de educación primaria en los años 1949, 1957 y 1979: ¿una forma de conocimiento?

*Selva Pérez Stábile*¹

Resumen

El presente trabajo representa una síntesis del proceso de análisis y reflexión que demandó la elaboración de la Tesis de investigación denominada: “La concepción de la educación artística en el Uruguay. Análisis de los Programas del Consejo de Educación Inicial y Primaria (1949-1957-1979)”. Considerar la educación artística como una forma de conocimiento implica defender al área con un cuerpo conceptual y metodológico propio que demanda especificidad en la planificación de su enseñanza. Para generar conciencia colectiva sobre esta concepción es importante hacer visible la manera de integrarla en la planificación curricular y por ende, qué se ha escrito en los documentos programáticos de cada época. Estos fueron creados en el marco de diferentes contextos históricos, sociales, económicos y culturales que reflejan una visión de hombre, de sociedad y por consiguiente de la educación que debe impartirse. En este sentido cabe preguntarse cuál es la concepción de la educación artística que subyace en dichos documentos y qué lugar se le adjudica al área en el desarrollo del ser humano y en su educación. Desde el discurso se percibe el compromiso con el área dando por sobreentendido su aporte a una educación integral, sin embargo el enfoque atribuido a su enseñanza en los programas escolares, genera interrogantes respecto a la incidencia de la misma en la construcción de conocimiento.

Palabras claves: programa de educación primaria, educación artística, modelo didáctico, área de conocimiento, desarrollo integral

Abstract

The present work is a synthesis of the reflection and analysis process included in the research thesis entitled: “The conception of arts education in Uruguay. Analysis of school programs from the Initial and Elementary Education Council (1949-1957-1979)”. To conceive the arts’ education as a form of knowledge implies to stand for the area with an own conceptual and methodological body that demands some specificity

1 Magister en Educación, Sociedad y Política, Maestra de Educación Común e Inicial especializada en Gestión de Instituciones Educativas, Profesora de Educación Musical de Educación Media. Inspectora Técnica del Consejo de Educación Inicial y Primaria, Tutora de Didáctica de Educación Musical en modalidad Semipresencial del Consejo de Formación en Educación.

in its teaching planning. To produce collective consciousness on this conception, it is necessary to unveil the way it has been integrated in the curricular planning and thus, how it was crafted in each time's syllabus documents. These were created in the framework of different historical, social, economic and cultural contexts that reflect a perspective on men and society, and hence on the education that should be imparted. In this sense, it is proper to ask which is the conception of arts education that underlies in such documents and which place is assigned to this area in human being's development and education. From the discourse, the commitment to the area is perceived, implying its contribution to an integral education, however, the approach attributed to its teaching in school programs, raises questions regarding the incidence of it in the construction of knowledge.

Keywords: elementary education program, artistic education, didactic model, knowledge area, integral development

Introducción

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

Los versos de la letra de la canción *Una palabra* del músico Carlos Varela resumen, desde su musicalidad, el proceso de análisis desarrollado al elaborar la tesis titulada “La concepción de la educación artística en el Uruguay. Análisis de los Programas del Consejo de Educación Inicial y Primaria (1949-1957-1979)”. El devenir de presencias y ausencias permite construir significados en relación con la concepción e importancia de la educación artística en el currículo escolar. Como toda actividad humana la educación es esencialmente política, por lo tanto, al analizar los programas escolares seleccionados para la investigación, ha sido imprescindible construir significados considerando lo visible y lo oculto, lo expresado y lo olvidado, lo manifiesto y lo latente.

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

La elección del tema de investigación refleja la preocupación y la necesidad de plantear orientaciones técnico-pedagógicas a nivel nacional que acompañen el proceso de formación y reflexión de los docentes de todas las disciplinas del área artística.

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

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

La educación artística: ¿está presente en los programas?

La educación es un hecho político que deviene en una definición de ser humano y sociedad con características determinadas, por lo tanto, en la órbita de la elaboración de la política educativa es donde se trazan las principales líneas de intervención para avanzar en la construcción de la idea de hombre, mujer y sociedad que se sueña y se proyecta en un determinado contexto. Los planes y programas de enseñanza se constituyen en herramientas potentes para concretar la política educativa en el aula. A través de la explicitación de lo que se debe enseñar en la institución educativa, se constata cual ha sido la jerarquización de saberes que se ha realizado en cada momento histórico.

Denominación

Hacer visible las diversas concepciones sobre la educación artística a lo largo de la historia de la educación primaria uruguaya es un asunto complejo. Desde la forma de nombrarla se encuentran las primeras dificultades: *Expresión*, *Expresión artística*, *Cultura artística*, *Educación artística*, *Conocimiento artístico*, son designaciones que aparecen en los documentos que dan cuenta de las distintas maneras de concebirla y, por lo tanto, de las disímiles orientaciones didácticas para su enseñanza.

El análisis documental de tres programas de educación primaria: el Programa de Educación para Escuelas Rurales del año 1949, el Programa para Escuelas Urbanas aprobado en el año 1957 y el Programa para Escuelas Urbanas aprobado en el año 1979, permitió develar la presencia de diversas disciplinas artísticas agrupadas en un sector titulado Expresión.

Incidencia del contexto histórico

Si bien se encontraron características comunes en los tres programas, cada uno puede y debe ser reconstruido en clave del contexto ideológico de cada documento, especialmente, si se atiende a que dos de ellos fueron elaborados y aplicados en período de democracia y el tercero durante el período dictatorial.

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

El espíritu de los programas generados en períodos democráticos develaba la importancia de la participación de la comunidad para gestar instancias de enriquecimiento cultural, sin embargo se observó que las orientaciones dejaban por fuera algunos aspectos. En el Programa para Escuelas Rurales se apelaba a transformar la institución en centro de referencia cultural, lo que resultaba muy relevante. No se proponía con claridad la idea de visitar centros poblados cercanos para recorrer museos, asistir a eventos artísticos o conocer artistas en su taller de trabajo. Tampoco se aludía a la salida didáctica como estrategia de enseñanza en el programa para escuelas urbanas.

Es indudable que el contexto político y social existente en los años en que se generó el programa de 1957 incidió en la redacción del documento –más allá de ser un período de democracia que posibilitara la participación del magisterio en su gestación– la década del cincuenta estuvo teñida de movimientos gremiales y estudiantiles y de cambios político-partidarios intensos que gestaron un clima más confuso y que dejó en evidencia una menor consideración de las ideas del magisterio en la elaboración del programa. Las expresiones vertidas en el documento retomaron ideas del programa de 1949, pero con menor atención a la centralidad en el desarrollo integral de niños y niñas. En este sentido se constató menor importancia a la impronta lúdica y placentera que se le adjudicaba al área artística en el programa para el medio rural y se enfatizaba en la integración de las disciplinas artísticas para la enseñanza de áreas instrumentales como la lectura y escritura.

El Programa para Escuelas Urbanas de 1979 se originó en un contexto político que prohibió todo tipo de participación. La firma del decreto de disolución del Parlamento el 27 de junio de 1973 anuló el “Estado de Derecho” instalando el “terrorismo de Estado” que instaló en el país un clima de represión, secuestros, torturas, desapariciones, exilios, clausura de medios de prensa. posicionando a la educación como uno de los sectores más castigados, en lo que a persecución y destitución se refiere.

La expresión y su significado

El concepto de expresión imperante en los programas de 1949 y 1957 fue concebido desde la centralidad del estudiantado, para que niños y niñas liberaran su emotividad, como forma de exteriorizar la pulsión interior provocada por los sentimientos y pensamientos. Se promovía la generación de un clima de felicidad en las aulas que ayudara al alumnado a desinhibirse y comunicarse con apertura y alegría. El juego era valorado, especialmente en el programa para escuelas rurales, como estrategia didáctica de relevancia que apostaba a enriquecer las experiencias del estudiantado en el marco de la emoción, el disfrute y el placer. La consideración de la escuela como centro de referencia cultural para la familia y la comunidad representaba una oportunidad de generación de experiencias estéticas. La presentación de danzas u obras de teatro, así como la difusión de cine y la realización de conciertos fueron expresiones de arte sugeridas por el programa de 1949 como forma de ofrecer un aporte cultural de calidad y congregar en las escuelas a la población del medio rural. Las anécdotas del maestro Miguel Soler dan cuenta del interés del personal docente de esa época por contactar a instituciones culturales existentes en centros poblados cercanos, para disponer de recursos que permitieran enriquecer la oferta educativa del área.

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

En lo que refiere al desarrollo de la expresión, el programa del año 1979 resultó altamente contradictorio. Se sugería la consideración de la expresión y contemplación de la espontaneidad del niño y la niña, pero al mismo tiempo se promovía la exaltación de los valores patrióticos y el desarrollo cívico-moral. Se utilizaba un discurso imperativo que no daba lugar a la libertad y a la creación de oportunidades. El marco ideológico que propendió a la construcción de una sociedad que sirviera en forma incondicional a los ideales dictatoriales, poco tenía que ver con la posibilidad de generar genuina expresión en el estudiantado. Se constató el alejamiento de las propuestas de enseñanza de toda dimensión sensible, cercana a la niñez.

La formación del magisterio

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

La educación artística: ¿cuál es el modelo de enseñanza?

Más allá del espíritu imperante en cada programa analizado y las diferencias ideológicas sustanciales que los sustentaban puede afirmarse que existen aspectos comunes en el modelo de enseñanza que promovían en relación al arte.

La enseñanza de la técnica con un fin en sí mismo

Los tres programas detallaban los procedimientos y materiales para aplicar técnicas de producción en la expresión plástica y las manualidades sin considerar la existencia de conceptos relacionados con el lenguaje estético-formal de las disciplinas. Las orientaciones didácticas aconsejaban la no intervención docente en el momento de producción para no afectar la expresión de la niñez. Esto podía resultar altamente positivo, en aras de generar un clima de libertad, de placer, de juego, pero al mismo tiempo invisibilizaba la oportunidad de intervenir desde la enseñanza para acompañar al alumnado en la construcción de nuevos significados y saberes. Se desperdiciaba la posibilidad de entender qué elementos estético-formales se ponían en juego en la experiencia para crear y cómo podían integrarse en el momento de producción para descubrir nuevas formas de resolución. Al centrarse, exclusivamente, en la enseñanza de la técnica no se planteaba en estos programas el estudio de las obras de arte nacionales o internacionales para enseñar cómo cada artista había logrado su resolución, desde el aspecto formal. Se promovía la producción de trabajos de niños y niñas a través de la plástica y a partir de un tema, desconociéndose que en otras disciplinas artísticas también es posible realizar producciones. El interés en explicar en detalle una técnica develaba la no consideración de construcción de conocimiento en el proceso creativo.

En la actualidad el aporte de Elliot Eisner (2012) en relación a las dimensiones productivo, cultural y crítico permite comprender con mayor profundidad que, cuando se promueve la producción del niño o la niña como parte del proceso de enseñanza del conocimiento artístico deben considerarse varias habilidades, pasibles de desarrollar desde la intervención docente: la exploración y manejo de materiales y técnicas; la percepción de las relaciones entre las formas (reales y mentales); la invención de nuevas producciones que rindan en virtud de la idea que se desea expresar y el contenido expresivo de lo creado. “El acto de creación no surge del vacío” (Eisner, 2012, p. 87). Por lo tanto, abordar el conocimiento artístico desde esta concepción implica posicionarse desde un lugar de fuerte intervención docente, que no quiere decir que el niño o la niña deba hacer lo que el o la docente imponga sino que, por el contrario, se contribuya a través de la enseñanza a la generación de imágenes (visuales, corporales, musicales) cada vez más ricas, contextualizadas, comprendidas, analizadas. El aspecto cultural en la enseñanza del arte remite al análisis del contexto del autor o la autora y de la obra, desde una mirada holística que da cuenta de la interrelación existente entre las formas de ver y de sentir en determinado momento histórico, social y cultural. La comprensión de los elementos técnico-formales de toda obra artística, así como la interrelación existente entre ellos para conformar la síntesis que se muestra a espectadores y espectadoras habilitan la contemplación. Esta no sería integral si no se incluyera en el proceso la capacidad de dejarse interpelar por las cualidades expresivas de dicha manifestación. Es decir la “cualidad vital –la capacidad de sentimiento– que provoca el objeto visual” (Eisner, 2012, p. 65) es lo que puede generalizarse para cualquier hecho artístico: musical, corporal, teatral o literario.

El modelo didáctico de libre expresión

La fundamentación del sector *Expresión* en todos los documentos analizados dio cuenta de una concepción que aludía a esta como el vehículo para exteriorizar sensaciones, emociones y sentimientos de niños y niñas. Se visualizó, a través de ella, la posibilidad de promover la desinhibición en la niñez. Es decir, como un mecanismo que permitiera hacer aflorar impulsos internos, incluso sin intención clara de comunicación con las otras personas. La concepción de Arno Stern (uno de los marcos teóricos referidos en los documentos analizados) sobre la expresión y el rol del docente como facilitador, contribuyó a la cristalización en las prácticas pedagógicas, de principios filosóficos imperantes tales como: la importancia del sentimiento sobre la razón para toda experiencia estética; la existencia del impulso vital, defendido por Bergson como ligazón al arte; la relación directa con la naturaleza y el juego para dar espacio a la libertad, la sensibilidad; la originalidad, la creatividad, la naturalidad, la espontaneidad, la imaginación y la expresión.

La sola incorporación de esta área a través de objetivos que tienden a la libre expresión de niños y niñas no alcanza para producir cambios en la forma de contemplar y analizar la realidad. En este sentido el pensamiento de Ana Mae Barbosa (2009),

aporta a la reflexión al afirmar el hecho de liberar emoción –si no se es consciente de su efecto transformador en cada uno– no será suficiente para elaborar nuevas estructuras cognitivas. “Si el arte no se trata como un conocimiento, y solamente como ‘un grito del alma’, no estamos ofreciendo ni educación cognitiva, ni educación emocional.” (Barbosa, 2012, p. 31). La autora argumenta y define una “Propuesta Triangular” (cuyo origen se vincula a las bases teóricas de la “Educación Artística basada en la disciplina” existente en EE.UU. desde la década de los sesenta) que integra tres componentes del momento de enseñar las artes visuales: la producción, la observación y el análisis conceptual, procesos que devienen en el disfrute y la reflexión para generar conciencia sobre el desarrollo cultural, su diversidad y la aceptación de las diferencias. Si bien se alude específicamente a una de las disciplinas del área, el aporte metodológico es significativo para pensar la enseñanza de todas las asignaturas que la conforman. Estos constituyen insumos para la construcción de la valoración cultural y social de toda manifestación artística como hecho político que devela la interacción entre diferentes culturas y que permiten reconocer “la representación simbólica de los rasgos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a una sociedad o un grupo social...”. (Barbosa, 2013, p. 27)

La integración de la educación artística al servicio de otras disciplinas

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

Si bien esta concepción del área artística es válida, en el entendido de que la complementariedad de los saberes promueve mejores aprendizajes y habilita a realizar una mejor lectura de la realidad; la no explicitación de contenidos propios del área en los programas analizados parece reforzar una postura subsidiaria a las demás áreas y alejó al magisterio de concebirla como objeto de conocimiento. En otras palabras, la ausencia de un cuerpo conceptual sólido, constitutivo de cada disciplina artística, redimensionó la mirada extrínseca del área y la posicionó en un plano secundario respecto a las demás áreas del conocimiento.

Conclusiones

La educación artística en los programas de educación primaria: ¿es visible como área de conocimiento?

Se podría responder afirmativamente a la cuestión planteada en el subtítulo puesto que, en los tres programas se alude a la educación artística con diversos nombres: “Expresión”, “Cultivo de la Expresión”, “Educación Estética” y se le adjudica en el formato total de cada programa una ubicación detallando además la distribución etaria de las disciplinas (ver Anexo). No obstante, la ausencia de contenidos de enseñanza y el abuso en la explicitación de actividades para las diversas disciplinas (exceptuando Educación Musical para la que se detallan contenidos) representa un obstáculo para afirmar que efectivamente se consideró a la educación artística como un área de conocimiento.

Hablar de expresión implica bucear en una dimensión del ser humano que integra a la emoción, la que carga con el peso cultural de ser peligrosamente sospechosa por su escaso aporte al desarrollo cognitivo. No obstante, “una ‘emoción’ es en realidad un conglomerado de tres componentes: un acto de cognición, una lucha motivacional causada por la cognición y un despertar causado por ambas” (Arnheim, 1993, p. 44). La interacción intelecto-intuición es una pieza clave para que se genere aprendizaje. El proceso de aprendizaje implica el interjuego constante entre la sensación (que abre a través de los sentidos el contacto con el mundo exterior), la percepción y la representación, que permiten comenzar a captar las propiedades esenciales del medio. Las manifestaciones artísticas siempre dan cuenta de la existencia de huellas sensibles, por lo tanto constituyen oportunidades muy potentes para desarrollar el conocimiento. Desdeñar la dimensión intelectual de la expresión implica no profundizar en su esencia, desconocer que la interacción entre el mundo interno y el externo del ser humano se genera a través de herramientas cognitivas y emocionales que habilitan a la comprensión y la transformación de la realidad. En este sentido el maestro Jesualdo Sosa plantea: La expresión es indudablemente siempre una traducción interna de estados de conocimientos (que determinaremos si solo intuitivos o también lógicos, inteligentes) provocados por reacciones [...] interiores o exteriores mediante los cuales exponemos ideas, conceptos, emociones, experiencias, o los más elevados atributos de nuestra sensibilidad y razón, con una finalidad diversa y por sobre todo lo cual campea un afán de entendernos con nuestros semejantes y aumentar el poder humano de nuestra eficiencia social (1950, p. 59).

La intención de fomentar la expresión en el niño o la niña *per se*, resulta inoperante en la medida en que no se comprenda su verdadero significado. No alcanza con proporcionar materiales, enseñar una técnica o una invitación “a hacer” si no se atiende a una concepción holística que acompañe al niño y la niña en su proceso creador. La esencia del acto expresivo radica en la interrelación de ideas (las propias y las de los demás), en la comprensión de los elementos que conforman la realidad, en la apertura a dejarse afectar por el mundo exterior.

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

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

Más allá de indicios claros en relación con la concepción del área como una forma de conocimiento, en el programa vigente –a la luz de los cambios observados a través del tiempo en cuanto a cómo ha sido considerada la educación artística y cómo se ha orientado al cuerpo docente– se entiende pertinente plantear aquí algunas cuestiones que puedan ser impulsoras de nuevos debates: -¿Se considera a la emoción como parte esencial en la construcción del conocimiento artístico? -¿Qué lugar ocupa la expresión infantil en el modelo didáctico que subyace en el programa del año 2008? -¿Se apela al desarrollo de la capacidad creadora en el alumnado y en el magisterio? -¿Qué valor se le adjudica a la experiencia estética en la propuesta de enseñanza? -¿Existe coherencia entre la formación magisterial en el área de educación artística y la propuesta de enseñanza que promueve el actual programa para las escuelas públicas? -¿Cómo diseñar una propuesta curricular que, sin desestimar los contenidos disciplinares, contribuya al desarrollo de competencias integrales desde un paradigma de la complejidad?

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

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

Cuadro comparativo de los programas de 1949, 1957 y 1979

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

Referencias bibliográficas

- Aguirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Octaedro.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Barbosa, A. (2012). El arte/educación que necesitamos en *Arte y Educación, Geografía de un vínculo. Ponencias de la Bienal*. Montevideo: MEC.
- CO.NA.E (1979). *Programas para Escuelas Urbanas*. Montevideo: Imprenta García.
- Ordenanza N° 29. Plan de Formación Docente*. (1978). Material mimeografiado distribuido en Institutos de Formación Docente.
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (1949). *Programa para Escuelas rurales*. Aprobado por resolución del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal de la fecha 27 de octubre de 1949. Montevideo: Imprenta Nacional.
- Programa para Escuelas urbanas* (1969). Aprobado por resolución del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal de la fecha 1.º de marzo de 1957. Montevideo: Imprenta Nacional.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Pérez, S. (2018). *La concepción de la educación artística en el Uruguay. Análisis de los Programas del Consejo de Educación Inicial y Primaria (1949-1957-1979)*. Tesis de Maestría en Educación, Sociedad y Política. Flacso Uruguay. Promoción: 2016-2018. (pp 1- 84)
- Soler, M. (1984). *Uruguay. Análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979*. Barcelona: Imprenta Juvenio-EBO.
- Sosa, J. (1943). *Los fundamentos de la nueva pedagogía*. Buenos Aires: Américallee.
- Stern, A. (1977). *La expresión*. España: Promoción Cultural.
- Vallarino, Y. (1987). “El Programa de 1957 para las escuelas urbanas” ”Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya”. “El testimonio de los protagonistas”. *Revista de la Educación del Pueblo*, pp. 94-10. Montevideo.
- Varela, C. (2000). “Una palabra” (track 12). En *Nubes* (disco). Río de Janeiro, Brasil: Grabadora Biscoito fino.