UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, URUGUAY

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Trabajo final de grado:

La formación artística de la Educación Inicial en la Administración Nacional de Educación Pública

Rodrigo Caulín, C. I.: 3.952.779-0

Montevideo

2019

Tutora: Prof. Adj. Mag. Sylvia Montañez Fierro

Revisor: Asist. Dr. Daniel Camparo Avila

Índice

1) Resumen **5**

2) Introducción **6**

3) Fundamentación **7**

4) Análisis y marco teórico **7**

4.1) Surgimiento de la concepción de infancia **8**

4.2) Contextualización del surgimiento de la educación infantil en la Modernidad **10**

4.3) La teoría y la práctica de la educación infantil de la modernidad. Principales corrientes pedagógicas **10**

4.4) La estatización de la escuela **12**

4.5) La escuela moderna en Uruguay **14**

4.6) La reforma vareliana **15**

4.7) La Educación Inicial en Uruguay **17**

4.8) Reflexiones sobre la Educación Inicial tras la aprobación de la Ley n.º 18.437 **23**

5) El cambio de paradigma con relación a la formación artística **25**

5.1) El lugar de la formación artística en la Educación Inicial en Uruguay **28**

6) La Psicología desde un enfoque integral **30**

6.1) Aportes de la Psicología en el ámbito educativo **31**

6.2) Aportes de la formación artística desde la perspectiva de Vigotsky **32**

6.2.1) Aspectos generales de su teoría **32**

6.2.2) La educación artística **33**

6.2.3) La imaginación y la actividad creadora **35**

6.2.4) El juego **36**

6.2.5) Perspectiva pedagógica **39**

6.3) Rol del psicólogo en la educación artística de la primera infancia **40**

7) Conclusiones **41**

8) Referencias **44**

9) Anexos **49**

El presente trabajo no busca invisibilizar ni discriminar ningún género. Cuando se alude en el texto a *niños*, se hace referencia a niñas y varones. El término se utiliza en un modo genérico para no dificultar la lectura.

1) Resumen

Los cambios sociales y culturales, así como la investigación científica producida en los últimos años, han realizado nuevos aportes sobre forma de entender la Educación Inicial en nuestra sociedad. Se ha conceptualizado acerca de la importancia extraordinaria que los primeros años de vida revisten en el desarrollo del niño desde el punto de vista intelectual, emocional, social y físico. Como consecuencia de ello, se han impulsado una serie de transformaciones en el sistema educativo que produjeron cambios en las estrategias de enseñanza con el cometido de lograr un desarrollo integral que redunde en una vida saludable de los niños.

En este trabajo se aspira a desarrollar, como tema particular, cuáles son los aportes de la formación artística en el desarrollo integral de niños en el período de la Educación Inicial.

Se pretende su abordaje tomando como referente conceptual el paradigma de Lev Semiónovich Vigotsky, en el entendido de que este realizó un aporte fundamental para la revalorización de la formación artística, y su concepción socio-constructivista es de particular

relevancia en un momento donde los principales desafíos para conseguir una educación integral del niño se encuentran en la práctica educativa cotidiana. Existen varios argumentos teóricos en favor de una concepción integral del desarrollo del ser humano, pero las principales dificultades se han encontrado en la implementación de una educación que corresponda a estas ideas. Por lo cual, se considera pertinente aportar a la reflexión desde un paradigma que se centra en la práctica como herramienta para la adquisición del conocimiento.

Palabras clave: Primera Infancia, desarrollo integral, formación artística.

2) Introducción

La presente monografía se realiza en el marco de la presentación del Trabajo Final de Grado de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Udelar). En su elaboración se utiliza como metodología un análisis cualitativo con un enfoque histórico que busca describir, comprender, y profundizar, en el conocimiento de la Educación Artística en la Primera Infancia.

Para realizar la misma, se partió de una búsqueda literaria en bases de datos (Timbó, Scielo, Google Académico, Ebsco, Dialnet), en las bibliotecas de la Udelar (BIUR), y en el repositorio institucional de la Udelar (Colibrí). A su vez, se buscó en los portales de organismos del sistema educativo público uruguayo (Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria, Ministerio de Educación y Cultura). Además, seguí las recomendaciones bibliografías realizadas por la tutora e informantes calificados de la Inspección Nacional de Educación Artística (INAE).

Los ejes temáticos que componen este trabajo son la primera infancia, el ámbito educativo y el arte. Estas son algunas de las inquietudes que guiaron mi trayecto a lo largo de mi formación. Son temas que me han motivado e interrogado, seguramente por el placer y las ansias de saber qué me genera el hecho de ser padre y cómo se produce la interacción con los niños; a su vez, me impulsa el interés sobre la incidencia que las distintas expresiones artísticas que están presentes en la educación infantil de nuestro país en la actualidad, tienen sobre el desarrollo y la salud integral de los niños.

Además de los cursos obligatorios de la licenciatura, realicé varios cursos optativos que abordan estas cuestiones desde distintas perspectivas, buscando profundizar mi conocimiento: Derechos de la Infancia y la praxis psicológica, Promoción de salud en Educación Inicial, Maternidad y Cuidados Tempranos, Arte y Locura, y Motivación en Contextos Educativos.

Todos ellos me brindaron conocimientos, ideas y opiniones que me motivan a reflexionar sobre los aportes que produce la formación artística en la primera infancia.

Se entiende por Educación Inicial el período de crecimiento y desarrollo comprendido desde los tres a los cinco años. Esta etapa de la vida se caracteriza por la rapidez con la que ocurren los cambios del niño en las dimensiones motora, lingüística, cognitiva y socio-afectiva, entre otras. Los autores Musen, Coger y Kagan (1972) afirman que el desarrollo que ocurre a edad temprana afecta la conducta posterior. Esta afirmación es por lo general aceptada y compartida por psicólogos y pedagogos que adscriben a distintas teorías, y está fundamentada en investigaciones científicas y en la experiencia práctica-pedagógica (Jaramillo, 2007).

Este trabajo tiene como objetivo dar cuenta del rol de la formación artística en la Educación Inicial ya escolarizada; de los cambios producidos en nuestro país a partir de la aprobación de la Ley de Educación, la cual generó espacios de educación obligatoria en esta franja etaria; y también reflexionar sobre la importancia de la formación artística en este ámbito educativo y los aportes que esta hace al desarrollo integral en la primera infancia.

Se parte de un análisis histórico del nacimiento del estatuto de infancia, para luego desplegar las concepciones de la primera infancia en la modernidad. Luego se expondrá acerca del surgimiento de la escuela moderna y la evolución de sus paradigmas en relación con la primera infancia para comprender su posicionamiento en la actualidad.

A continuación, se buscará reflexionar sobre la concepción de *arte* para debatir acerca de los criterios que deberían guiar la formación artística en el ámbito educativo para que esta sea un aporte al desarrollo integral de niños.

Entiendo necesario realizar una reconstrucción histórica de estos ejes temáticos para comprender las relaciones actuales entre el arte y la educación, y también para reflexionar en torno a los aportes que desde la psicología se pueden hacer con referencia al tema que nos compete.

Posteriormente, me enfocaré en la incidencia de la educación artística en el desarrollo integral desde la perspectiva de la psicología. En esta etapa tomaré como referente conceptual el paradigma de Vigotsky para analizar los aportes específicos del arte en el desarrollo integral de los niños.

Finalmente, reflexionaré sobre el rol del psicólogo como partícipe dentro del sistema educativo en cuanto a la formación artística.

3) Fundamentación

Considero que el tema elegido es de relevancia académica y social, teniendo en cuenta que en los últimos treinta años se produjeron cambios importantes en la concepción de la primera infancia que repercutieron en la estructuración del sistema educativo. A partir de la ratificación de la Convención de los Derechos del Niño (en adelante CDN) se hizo énfasis en la importancia de la primera infancia en el desarrollo integral de las personas. En sintonía con esta concepción, se aprobó, en 2009, la Ley de Educación, n.º 18.437, que incluye la Educación Inicial como etapa educativa, estableciendo que esta es una instancia obligatoria para los niños de cuatro y cinco años, y opcional para los de tres.

A su vez, en esta misma ley, atendiendo a la perspectiva integral de la educación, se dio mayor relevancia a la formación artística, incluyéndola dentro de la curricula con mayor carga horaria y una diversidad más amplia de disciplinas.

En este contexto, considero pertinente reflexionar sobre la formación artística desde la perspectiva psicológica para poder aportar nuevas miradas que enriquezcan el fundamento teórico en la generación de estrategias para la referida formación.

4) Análisis y marco teórico

-

En la actualidad, las líneas de pensamiento sobre el rol de la formación artística en la primera infancia varían en función de acontecimientos construidos institucional e históricamente.

Al igual que cualquier otro fenómeno, debe ser comprendido desde su historicidad, es decir, desde la comprensión de los procesos y tendencias de mediano y largo plazo que lo explican y determinan. Por ello, comienzo con un análisis histórico de los conceptos que considero claves para la temática central del trabajo: el surgimiento de la concepción de infancia; principales corrientes teórico-prácticas de la educación infantil en la modernidad; desarrollo de la educación infantil en el Uruguay; concepción contemporánea de la infancia; concepción de la formación artística y aportes de la psicología en el ámbito educativo.

4.1) Surgimiento de la concepción de infancia

La forma de percibir la etapa que hoy denominamos *infancia*, ha variado a lo largo de la historia. La construcción social de este concepto insumió mucho tiempo hasta que se llegó al momento histórico en que esta etapa fue considerada digna de atención. Varela y Álvarez-Uría (1991) señalan: “El niño, tal como lo percibimos actualmente, no es eterno ni natural, es una institución social de aparición reciente ligada a prácticas familiares, modos de educación y, consecuentemente, a clases sociales” (p. 15).

En su libro *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* (1987) Philippe Ariès criticó de manera radical el concepto general de infancia como ahistórico (Narodowski, 1994). El autor realiza una reconstrucción genealógica del concepto de infancia a través de un análisis minucioso de distintas expresiones artísticas (cuadros, retratos, monumentos funerarios, obras literarias) y otros objetos (vestimenta, juguetes, entre otros). Esta obra muestra cómo el arte puede decir mucho sobre una sociedad, sobre lo que sucede en determinado contexto histórico, y, a su vez, cómo incide en la construcción de nuevas perspectivas de la realidad. Además, expone una reconstrucción de la concepción de la infancia en las sociedades occidentales, especialmente las europeas, a lo largo de la historia hasta la modernidad.

Plantea que en la mayoría de las civilizaciones arcaicas anteriores al helenismo aparece una resistencia a representar la morfología infantil (se representaba a los niños con musculatura propia de un adulto). Posteriormente los griegos se diferenciaron de sus predecesores debido a que se preocuparon por plasmar una representación realista del niño e, incluso, idealizaron la gracia y armonía de la infancia (por ejemplo: representaciones de Eros). Pero ya a partir del período románico la consideración de la infancia con sus propias características desaparece nuevamente. Se rechaza la representación de sus rasgos específicos, y a los niños se los muestra como adultos en miniatura. En el comienzo del medioevo tampoco se intentó representar a los niños con sus características propias, actitud que marcó una continuidad de la postura de los romanos.

Para Ariés el hecho de que en este período la infancia no pudiera ser concebida e interpretada en el arte, es consecuencia de que en la sociedad no había espacio para la infancia. Los adultos, jóvenes y niños compartían espacios y tareas. La niñez no existía como etapa diferenciada en la concepción del ser humano, ni en la vida cotidiana. Dice Etchebehere et al.

(2008): “Se consideraba a la infancia tan solo como un preámbulo de la adultez, como una etapa preparatoria pero sin valor en sí misma. Los niños son considerados un estorbo y tratados de forma despiadada, el infanticidio y el abandono eran prácticas habituales” (p. 164).

Entre los siglos XII y XIII comenzarán a aparecer representaciones de varios tipos de niños, bastante más cercanos al sentimiento moderno. Estas serán encontradas dentro de la iconografía religiosa (monaguillos, ángeles, el Niño Jesús, la Virgen Niña), y se volverán más frecuentes durante el siglo XIV. Se trataba de niños con “rasgos redondeados y graciosos, incluso un poco afeminados” (Ariès, 1987, p. 3). Por lo tanto, se dejan atrás los adultos de tamaño reducido y se produce una evolución hacia una representación más realista y más sentimental de la infancia (Ariès, 1987).

En el siglo XIII aparecen también dentro de las representaciones religiosas niños en escenas familiares (ej.: Biblia moralizada de San Luis).

En la época gótica aparece un tercer tipo de niño: el niño desnudo y en general asexuado, que simboliza la inocencia, el alma y el ángel (Ariès, 1987).

A partir del siglo XIV, el tema de la Santa Infancia se amplifica y se diversifica a través de expresiones variadas de ese realismo sentimental que recalcan los aspectos graciosos, sensibles e ingenuos de la pequeña infancia. Al mismo tiempo, proliferan las historias de niños en las leyendas y cuentos. Esto atestigua un progreso en la conciencia colectiva de ese sentimiento de la infancia, pero esos rasgos de realismo sentimental tardan en extenderse fuera de la iconografía religiosa (Ariès, 1987).

Durante los siglos XV y XVI, de esta iconografía religiosa de la infancia emergerá la representación del niño en la iconografía laica. Serán exhibidos en las escenas de costumbres y las anécdotas, aunque siempre acompañados (Ariès, 1987).

En el siglo XIV surge como tema la figura del niño en la escuela, que no dejará de inspirar las escenas de costumbres hasta el siglo XIX (Ariès, 1987).

En el siglo XIV también se hará presente otro tipo de representación del niño, desconocida en la Edad Media: el *putti* o el niñito desnudo, que surge de la intención de los artistas de recuperar al Eros helenista y pasa a ser elemento decorativo repetido (Ariès, 1987).

A partir de siglo XVI surgirán los retratos y las esfinges funerarias de niños solos. Esta práctica se extenderá en el siglo XVII, lo que evidencia la existencia de otra sensibilidad hacia los niños y su alma, que dejan de ser algo sin importancia y descartable (Ariès, 1987).

El último episodio de la iconografía infantil será la aplicación de la desnudez decorativa del putto al retrato de niño real e histórico en el siglo XVII (Ariès, 1987).

Lo que puede decirse, entonces, es que la imagen y “la importancia dada a la personalidad del niño está relacionada con una cristianización más profunda de las costumbres” (Aries, 1987, p. 92). La consideración de la niñez como una etapa diferenciada con necesidades propias nace desde el ámbito religioso y después se expande al ambiente laico. Las preguntas que surgen, por lo tanto, son: ¿Por qué surge esta preocupación por la infancia desde la religión? ¿Cuál es el contexto en el que se impulsa esta necesidad? ¿Por qué la categoría de infancia nace relacionada

con el surgimiento de la educación infantil? ¿Cuáles son los lineamientos sobre los que se erigirá la educación infantil en la modernidad?

4.2) Contextualización del surgimiento de la educación infantil en la modernidad

Según Varela y Álvarez-Uría (1991) en el Renacimiento, los moralistas y hombres de la Iglesia sienten amenazado su poder por las disidencias internas de la Iglesia, el absolutismo de los monarcas, y el comienzo de la configuración de los estados administrativos modernos. En ese contexto, despliegan una serie de acciones para conservar su prestigio (la confesión; el catecismo; tratados de perfección cristiana; la denominada caza de brujas, entre otras). La educación de los niños forma parte de esta estrategia para reafirmar sus valores en la población, y, sobre todo, para conservar su influencia en los príncipes herederos y los hijos de los poderosos. A su vez, los hijos de los pobres, serán recogidos en instituciones caritativas y adoctrinados en cristianismo y "virtuosas costumbres" (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 18). Como dirán Varela y Álvarez-Uría (1991): "(...) los jóvenes de hoy son los futuros católicos o protestantes del mañana, y, además, su propia debilidad biológica y su incipiente proceso de socialización los hacen especialmente aptos para ser objeto de inculcación y moralización" (p. 17). La Iglesia le atribuye a la infancia características como la maleabilidad, debilidad y flaqueza de juicio, para justificar su tutela por considerar que no están preparados para afrontar la vida (Varela y Álvarez-Uría, 1991). De esta forma "se configura pues *la niñez*, en el ámbito teórico y abstracto, como una etapa especialmente idónea para ser troquelada, marcada, a la vez que se justifica la necesidad de su gobierno específico" (Varela y Álvarez-Uría, 1998, p. 19).

A su vez, emerge la escuela como institución social "enfrentándose a otras formas de socialización y de transmisión de saberes que se verán relegadas y descalificadas (...)" (Varela y Álvarez-Uría, 1998, p. 38). Desde el ámbito religioso se buscará instaurar en la práctica nuevas teorías educativas con un modo específico de educación que rompe con los modos habituales de formación de la nobleza y el aprendizaje de oficios de las clases populares del "antiguo régimen" (como lo denomina Ariès).

4.3) La teoría y la práctica de la educación infantil de la modernidad. Principales corrientes pedagógicas

En este contexto, el teólogo moravo Joan Amos Komensky (Comenius, en versión latinizada) propondrá, a través de su obra *La Didáctica Magna* (1630), un proyecto ordenado, metódico y racional para la implementación de una nueva educación. Este libro, que está inspirado en el *Ratio studiorum atque instituo Jesu* (la guía de los jesuitas) y sintetiza las visiones de sus contemporáneos, se convertirá en una referencia de la época. Es considerado uno de los pilares de la pedagogía y muchas de sus recomendaciones permanecen vigentes en la educación de nuestros días. En este trabajo, Comenius reafirma la construcción de la categoría de *infancia* y

propone implementar el *ideal pansófico*, que implica crear un instrumento capaz de "enseñar todo a todos" (distintas edades, sexos y clases sociales) de la mejor manera posible, eliminando la improvisación, la incertidumbre o la indisciplina, por medio de la didáctica ("orden en todo") (Narodowski, 1994).

La Didáctica Magna brinda las pautas para la constitución de la escuela moderna, que tendrá entre sus principales lineamientos la simultaneidad, la gradualidad y la universalidad (Narodowski, 1994). Plantea que es necesaria la creación de instituciones educativas que abarquen los distintos niveles de formación (escuela materna, escuela pública, gimnasio, academia) para implementar una enseñanza ordenada, gradual y con fines que estén pautados por normas en común. Proclama, también, que los educadores no deben ser los padres sino los maestros. Para ello se apoya en tres argumentos: los niños aprenden mejor cuando están con otros niños (instrucción simultánea o simultaneidad institucional); la educación escolar se debe llevar adelante por un especialista (los padres carecen de tiempo y formación para ocuparse de la educación de sus hijos); y la división social del trabajo, según la cual "cada uno hace una cosa sin distraerse de las otras"(Comenius, 1986, p. 68). Su modelo pedagógico implica el surgimiento de un pacto entre la escuela y la familia, que dejará a sus hijos en manos de los maestros. "La educación escolar será transferida a la esfera pública, lo que no necesariamente implica la escolarización estatal" (Narodowski, 1994, p. 6); la educación será ejercida dentro del ámbito religioso y al Estado lo que se le solicita es el respaldo financiero y político, indispensable para garantizar la universalidad (Narodowski, 1994).

Este proyecto, que apuntaba a la universalización, no fue aplicado hasta el siglo XIX, debido a la incapacidad de los Estados del siglo XVII para implementarlo en todas sus dimensiones. En los hechos, los niños de las clases pobres en su mayor número seguirán compartiendo los espacios de formación y de la vida cotidiana con los adultos, como lo hacían en la Edad Media (Varela y Álvarez-Uría, 1998).

Comenius proclamó los primeros argumentos de la pedagogía moderna a principios del siglo XVII. Desde final de ese siglo hasta mediados del XIX, el interés del discurso pedagógico se centra en la práctica y en "maximizar el poder institucional por sobre el poder epistemológico" (Narodowski, 1994a, p. 4). El objetivo primordial será "la observación del cuerpo infantil, la mesura de sus actos, la explicación de sus logros, la predicción de sus dificultades" (Narodowski, 1994a, p. 4).

Jean-Baptiste de La Salle fue un sacerdote, teólogo y pedagogo francés de fines del siglo XVII. Su pedagogía y la mayor parte de la pedagogía posterior se enfocarán en una estricta disposición a vigilar y disciplinar los cuerpos de las personas involucradas en la práctica educativa. Tanto los niños, como los maestros, directores e inspectores serán vigilados constantemente con la finalidad de producir conductas adecuadas a la sumisión a la autoridad. "Se instituye así una cadena de vigilancia" (Narodowski, 1994a, p. 6).

En ese sentido, se crea una Escuela Normal que busca profesionalizar a los futuros profesores para que aprendan "a ocupar el lugar del que sabe, del que vigila, del que es capaz de

contribuir a la producción de saberes en la institución escolar de una manera correcta" (Narodowski, 1994a, p. 6). Como afirma Hengemuhle (1992), la escuela deja de ser un asunto estrictamente de la Iglesia y la administración pública comienza a participar en forma directa en ella.

En este contexto, la infancia entendida como cuerpos débiles, ingenuos, manipulables, en formación, será también sometida al encierro. El internado será el formato común de educación. "A la discriminación etaria le sigue una delimitación institucional" (Narodowski, 1994a, p. 3).

A su vez, se somete a los niños a un régimen epistemológico de observación y análisis. Se comienza un programa de elaboración de fichas de cada alumno para categorizarlos de acuerdo a los comportamientos observados. Aunque no hay patologización de las categorías presentadas, sí existe una clara intención de diferenciar entre lo normal y lo anormal dentro del ámbito educativo. "Si desde el punto de vista epistemológico, la pedagogía moderna va a normatizar la infancia (Baquero y Narodowski, 1990); desde el punto de vista institucional la normaliza" (Narodowski, 1994a, p. 10).

Otro gran referente de la pedagogía y la educación moderna fue el filósofo y pedagogo Jean Jacques Rousseau. En su obra *Émile ou de l'éducation* (1762) el niño será el centro de sus reflexiones. La infancia se considera como una etapa *natural*, con características propias, distintas a las de la vida adulta. Se realiza un estudio pormenorizado de sus características para definirla y acotarla. Se comenzará a reivindicar que la infancia tiene formas propias de sentir, de ver y de entender y, por lo tanto, precisa una forma específica de educación. Su propuesta educativa plantea que el niño es un ser heterónomo, con una capacidad natural de ser educado, que debe ser respetado y acompañado en su pasaje hacia la autonomía que caracteriza la vida adulta. El modelo educativo debe adaptarse a las particularidades de la infancia; el debate se centra en "cómo promover la acción educativa adulta sin contrariar las prescripciones de la naturaleza" (Narodowski, 1994b, p. 8).

Entre los siglos XVIII y XIX prevaleció en la escuela la visión de la disciplina como instrumento fundamental para la educación, lo que derivó en un régimen cada vez más estricto y culminó con el encierro de la infancia a través de la reclusión total en el internado (Ariès, 1987). Esta orientación pedagógica tendrá una gran influencia en la educación de la segunda mitad del siglo XIX. Jean de Viguerie (1980, p. 385) afirma que para la pedagogía anterior y posterior a la Revolución Francesa el niño es considerado un bárbaro que precisa ser civilizado. Por ello se buscará como ideal que el niño sea callado, gentil y dispuesto, para servir a la voluntad adulta.

Estas tres teorías pedagógicas tuvieron una gran incidencia en el desarrollo de la escuela moderna, y en muchos aspectos permanecen ejerciendo influencia sobre la escuela contemporánea.

4.4) La estatización de la escuela

Desde mediados del siglo XVI hasta inicios del siglo XIX, tanto en Europa como en América, las principales corporaciones de educadores fueron las órdenes religiosas, católicas y protestantes. Los religiosos generaban las teorías pedagógicas e impartían las clases. El Estado tenía un rol pasivo en la gestión educativa, se limitaba a dar apoyo económico en ciertas ocasiones (Narodowski, 1994)

Pero desde fines del siglo XVII los funcionarios gobernantes empezarán a controlar que los proyectos educativos no vayan en contra de sus principios, y, a partir del siglo XIX, algunos estados comienzan a tener mayor presencia en la gestión de las escuelas. Se dará inicio a un proceso de estatalización de la educación impulsado por una preocupación de la burguesía de poner límite al poder político de las corporaciones religiosas. El principal argumento esgrimido será la disponibilidad de los recursos financieros de parte del Estado para poder realizar el ideal pansófico, nunca concretado por los educadores religiosos (Narodowski, 1994).

Las principales tácticas de los gobernante para la estatalización de la escuela fueron "la contratación de docentes asalariados, la limitación (...) del accionar de las iglesias en el terreno escolar y la obligatoriedad de la escuela" (Narodowski, 1999, p. 86). A su vez, los Estados crean las escuelas normales, que pasan a ser una instancia obligatoria para poder ejercer como docente asalariado estatal (Narodowski, 1999).

Esto no significa que dejen de existir escuelas católicas, sino que la Iglesia debe compartir con el Estado la posibilidad de brindar educación a la infancia. En los inicios del siglo XIX, la propuesta de educación escolar pública y obligatoria, está dirigida, especialmente, a reclutar varones pobres (la educación de las mujeres no era considerada importante). Las clases altas, mientras tanto, seguirán educando a sus hijos por medio de instructores o en la órdenes religiosas más tradicionales (Barrán, 1993).

La estatización de la escuela es impulsada por la aparición de la conciencia de clase de la burguesía y su puja para dejar atrás las configuraciones sociales provenientes de la Edad Media (derechos de sangre, poder de la religión) que limitaban su ascenso social. El proceso de urbanización e industrialización de la época determina que el proyecto burgués apoye la preocupación por la familia y la educación (que surgiera en años anteriores desde la Iglesia) como forma de satisfacer la creciente demanda de mano de obra calificada. La generalización de la educación pública en la población infantil buscaba asentar los pilares de la nueva sociedad burguesa (capitalista) inculcando estereotipos y valores morales: la nueva institución familiar; la realización individual a través del trabajo; y la visión secular y racional que creía en el progreso de la sociedad por medio de la ciencia. De esta forma se garantiza la conquista ideológica de los futuros trabajadores para evitar los enfrentamientos con la clase proletaria. Como dirá Narodowski (1994):

> No se trata de una pretensión simplemente *democratizadora* el tender a la universalización de la educación escolar; al contrario, esta sería una visión parcial y por ende ingenua. El ideal pansófico y, de hecho, todo programa de extensión escolar estipulado por la

pedagogía moderna estará sustentado por un fuerte interés normalizador, homogeneizador (p. 8).

Los sistemas educativos y pedagógicos surgieron de los intereses de las clases sociales (religiosos antes y burgueses en ese momento), y fueron utilizados como instrumentos para alcanzar objetivos políticos, sociales e ideológicos (Varela y Álvarez-Uría, 1991). La educación de los hijos de las clases populares es parte de un programa político destinado a evitar los conflictos sociales e integrar a las clases trabajadoras al orden social burgués (Varela y Álvarez-Uría, 1991). Lo harán explícito Fernández y González (1881) cuando dice: "cuestan menos las escuelas que las rebeliones" (p. 187).

Cuando el Estado se hace cargo de las escuelas obliga a los padres a enviar a ellas a sus hijos, con diversas penas en función de su incumplimiento. La autoridad pedagógica se verá reforzada al transformar a los maestros en funcionarios públicos y tener como respaldo el aparato jurídico y represor del Estado (Carli, 1999). "El niño popular nace en gran medida de esta violencia legal que lo arranca de su medio, de su clase, de su cultura" (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 45). Se instituye, de esta manera, la escuela primaria como forma de socialización privilegiada y obligatoria de las clases pobres.

A partir de la nueva concepción de infancia, los niños transitan entre varios agentes socializadores; los más importantes serán la familia, como primer agente; y la escuela, como segundo agente, que asume un rol fundamental, debido a que la mujer ha entrado a participar en el mercado laboral.

Desde principios del siglo XX, higienistas, psicólogos, filántropos y educadores, pondrán en práctica un conjunto sistemático de reglas y dispositivos para domesticar a los hijos de los obreros. En este sentido, los procesos de anamnesis iniciados con anterioridad por los religiosos se irán refinando y los criterios de diagnóstico serán —a partir de inicios del siglo XX— de origen psicológico (Varela y Álvarez-Uría, 1991)

En resumen, el análisis de la emergencia de la educación infantil en la modernidad nos muestra que la infancia está lejos de ser algo natural y ahistórico, y que la historia de la escuela está lejos de tener un origen filantrópico. Ambas están atravesadas por las luchas políticas, las ideologías y los cambios económicos.

4.5) La escuela moderna en Uruguay

A principios de 1800, Montevideo contaba con una escuela pública y gratuita dependiente del Cabildo y con algunas privadas. Las clases que se impartían eran bajo el criterio del coloniaje, por lo que Artigas funda una escuela pública en Purificación, con el nombre de Escuela de la Patria, para generalizar los idearios de autonomía y libertad (MEC, 2014, p. 17).

En el período cisplatino se implementó en la escuela el modelo lancasteriano. Este método tenía un enfoque tecnológico, utilizaba como técnicas de enseñanza *alumnos monitores* (alumnos

avanzados que impartían la clase con la guía del docente) y reemplaza los castigos por estímulos positivos, aunque también se basaba en la disciplina y la memoria.

A su vez, a través de la Ley del 9 de febrero de 1826, se dispuso la creación de una escuela de letras por provincia y, un año después, se estableció la gratuidad y la edad de ingreso a las escuelas primarias (niños de siete y más años), pero no la obligatoriedad (Bralich, 1996).

En 1847 se crea el Instituto de Instrucción Pública, acción que implica el primer intento de organizar la enseñanza a nivel nacional (MEC, 2014, p. 23-24).

Entre 1854 y 1855 se realizó un informe por el secretario del Instituto de Instrucción Pública, José Gabriel Palomeque, en base a un recorrido por el país en el que criticaba duramente el sistema educativo y proponía una reforma que planteaba, entre sus puntos principales, la necesidad de sistematizar y uniformizar el sistema escolar. Su propuesta no llegará a realizarse (MEC, 2014).

En todo este período la inestabilidad política y la falta de recursos no favorecieron el desarrollo de un sistema educativo nacional.

Posteriormente, entre 1860 y 1890, se instaló el modelo económico y social moderno en Uruguay. “La sociedad generó una nueva sensibilidad (...) el Uruguay se modernizó, es decir, acompasó su evolución demográfica, tecnológica, económica, política, social y cultural a la de Europa capitalista” (Barrán, 1993, p. 15).

En 1868 se funda la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, que impulsa la reforma escolar propuesta por José Pedro Varela, que es aprobada en 1877. En aquel tiempo existía un Estado fuerte que respaldó la reforma y permitió implementar el proyecto educativo a nivel nacional.

Las tropas del Gobierno, el Vicariato y Obispado de Jacinto Vera, y la escuela estatal vareliana, brindaran a la burguesía desde los años setenta los medios de presión suficientes para imponer su concepción de disciplina social (Barrán, 1993).

Al igual que en Europa, un Estado celoso de su poder y la burguesía anticlerical, apostaron a la labor de la escuela gratuita y obligatoria para instruir al niño disciplina y obediencia. Tanto católicos como liberales se apoyan en procedimientos racionales para fundamentar el nuevo modelo de sociedad. “Los liberales endiosaron la educación formal o institucional, y los católicos racionalizaron su propuesta.” (Barrán, 1993, p. 90.)

Como ya hemos visto la educación tiene un rol fundamental en la conformación de los estados como instrumento masificador para instaurar un modelo burgués.

4.6) La reforma vareliana

Varela propone al gobierno la Ley de Educación Común en 1876. Esta será aprobada en el gobierno de Latorre por un decreto del 24 de agosto de 1877.

Se instaura, por medio de esta ley, que la educación primaria sea concebida centralmente; que se brinde a niños y niñas, y comience a ser pública, obligatoria y casi laica (la instrucción

religiosa no deja de ser obligatoria pero solo se le podían dedicar un 4 % de la horas de clase y para quienes profesan la religión católica). Respecto a los maestros, solo podrán ejercer en las escuelas aquellos con título del Estado (MEC, 2014).

La reforma vareliana significaba un pensamiento de avanzada para la época. Representaba el ideario liberal y republicano, y tenía una importante influencia del modelo educativo republicano de los Estados Unidos. En este sentido, se veía a la educación como una herramienta clave para la generalización de la condición de ciudadanía, debido a que quienes no sabían leer no estaban habilitados para votar.

La obra *La educación del pueblo* de Varela contiene, además, una reflexión teórica de carácter pedagógico que analiza las principales corrientes del momento, y, a su vez, propone un modelo para la práctica educativa. Su proyecto tenía impulsos reformadores que se apoyaban en la llamada *Escuela Nueva*, de la que Dewey, Pestalozzi, Decroly, Montessori y Froebel son sus principales exponentes.

Este modelo surge a fines del siglo XIX como una propuesta que busca generar una ruptura con la escuela tradicional que era enciclopedista, memorista, abstracta y pasiva. Sus premisas principales son: el aprender haciendo; la participación democrática (los contenidos se van construyendo a partir de motivaciones e intereses de los alumnos, sin que pese la jerarquía docente-alumno); y un mobiliario flexible que se adapte a las situaciones didácticas de un aprendizaje diferente. Las prácticas se estructuran desde una perspectiva interdisciplinaria y buscan promover una visión crítica; asimismo, consideran el aula como un asunto con nexos con la sociedad, por lo cual se fomenta la participación activa, la cooperación y la aceptación de la diversidad (MEC, 2014).

José H. Figueira (1894) dice, con relación a la visión de los niños de la escuela vareliana, que si bien apoya el "desenvolvimiento de las fuerzas propias del individuo", también debe "cultivar los sentimientos superiores y reprimir los inferiores" (citado en Barrán, 1993, p. 91). Varela entendía que los niños se *civilizarían* a través de la escuela y también controlarían sus *malas pasiones*.

En esa época, debido a la nueva corriente pedagógica, los cambios en la sensibilidad y en el sistema jurídico, comienza a estar mal visto y será condenado el castigo físico en la escuela. Por lo cual, se busca generar la civilización/disciplina a través de una vigilancia extrema, que promueva la autocorrección de los niños. Al secularizar la educación, la culpa se internalizó y se convierte en la conciencia, con relación a la noción del *deber*. En la escuela vareliana y en los textos de la época abundan las lecciones que buscan generar la culpa y el deber en los niños (Barrán, 1993).

Las propuestas varelianas tienen algunos aspectos contradictorios que son producto del contexto social en el que se gestaron. Si bien los planteos de Varela son reformadores e innovadores, la sociedad en la que vive tiene una ideología tradicional que llevó a que sus propuestas sufran algunas adaptaciones. El proyecto vareliano establecía un sistema de recursos financieros propios para la educación y que la enseñanza religiosa debía impartirse fuera del

horario de clase siempre. Si bien los principios de gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza se mantuvieron, se eliminó la determinación de recursos propios para la educación y, como ya hemos visto, se mantuvo la enseñanza religiosa obligatoria, aunque en su mínima expresión (MEC, 2014).

La escuela vareliana no renegará de los valores de disciplinamiento que los burgueses reclamaban, y se verá a esta institución como fuente de paz social y como medio para lograr el progreso.

Más allá de sus contradicciones, este nuevo sistema educativo gratuito y obligatorio, con maestros más capacitados y mejoras en los programas escolares, aumentará la calidad y cantidad de conocimientos adquiridos por los niños, y permitirá una expansión de la cobertura educación primaria a nivel nacional.

4.7) La Educación Inicial en Uruguay

Desde fines del siglo XIX "el niño será visto como un ser diferente con derechos y deberes propios de su edad" (Barrán, 1993, p. 101). El Estado comienza a tomar en cuenta a la niñez, a adoptar medidas y a crear instituciones que apuntaron a satisfacer sus derechos y necesidades.

En 1864 se implementó un reglamento por el cual se aceptaban *párvulos* como forma de cubrir la enseñanza preescolar provisoriamente hasta que se crearan escuelas especialmente dirigidas a esa franja etaria. Esta medida generó preocupación en Varela, que, influenciado por el pensamiento de Fröebel, propone la creación de jardines de infantes. Entendía que la educación que se brindaba a los niños pequeños debía ser específica, por lo que dice: "El jardín de infantes [*kindergarden*] no es la escuela, sino más bien la preparación para la escuela" (MEC, 2014, p. 62).

En este período Varela le encomienda el proyecto de implementar un jardín de infantes a Enriqueta Compte y Riqué, una maestra española que compartía los impulsos reformadores de la escuela vareliana. Finalmente en 1892 se inauguró, bajo la dirección de la joven maestra, el primer Jardín de Infantes de Uruguay, que también será el primero en América Latina. Compte y Riqué incorpora ideas del sistema fröebeliano y de María Montessori, que como ya hemos visto son exponentes del movimiento *Escuela Nueva* (MEC, 2014).

Fröebel se apoyó en las teorías naturalistas de Rousseau y en la experiencia práctica de Pestalozzi para diseñar un modelo educativo para la enseñanza de los preescolares. Entiende que la educación comienza en los primeros años de vida y que debe respetar el libre desarrollo de las capacidades de cada educando. Las escuelas debían ser una *extensión del hogar*, por lo cual la figura femenina debía ser la educadora (la madre en el jardín). Por otra parte, era contrario a la división artificial por materias y diseñó un método integral de enseñanza-aprendizaje. Concebía al maestro con una función esencialmente orientadora y estimuladora que debía apoyarse en el juego, la música, el dibujo, la conversación y el modelado (MEC, 2014).

Compte y Riqué toma de Montessori las ideas comunicacionales y las relativas al contexto estructural. "(…) Señala la importancia de que las sillas y los muebles estén diseñados a la

medida de los niños, la importancia de las salidas al aire libre, la necesidad de una hora de sueño, el rol múltiple de los juegos, etc." (MEC, 2014, p. 63).

Estas propuestas son innovadoras para la época, que esperaba de la escuela un espacio alfabetizador que inculcara disciplina. La no obligatoriedad y el currículo flexible, que propone este método de enseñanza, llevarán a que la educación preescolar sea menospreciada. Se la considera un espacio de juegos y socialización, pero no una instancia de aprendizaje. Esto provoca un estancamiento en la creación de jardines de infantes, que llevará a que durante cincuenta años este sea el único jardín del país.

No obstante, durante estas cinco décadas, hubo avances en el campo jurídico, en los ámbitos nacional e internacional, que colaboraron en la promoción del respeto a los niños:

- La Declaración de los Derechos del Niño de la Sociedad de las Naciones, del 24 de septiembre de 1924.
- La Tabla de los Derechos del Niño del Doctor Luis Morquio presentada en Instituto internacional Americano de Protección a la Infancia, el 9 de junio de 1927.
- En 1934 se sancionó el Código del Niño, y se crearon el Consejo del Niño y los Juzgados de Menores como organismos especializados. Conformando el marco jurídico y administrativo de las políticas públicas de infancia.

A partir de estas instancias se comienza a visualizar a los niños como titulares de derechos, pero esto no se ve reflejado ni en el diseño de políticas sociales para la primera infancia, ni en la creación de nuevos jardines de infantes (MEC, 2014).

El 20 de noviembre de 1959, se aprobó por parte de las Naciones Unidas la Declaración de los Derechos del Niño, que legalmente no tenía carácter vinculante, al igual que las anteriores, y solo implicaba la asunción del compromiso ético de los Estados; sin embargo, no era suficiente para proteger los derechos de la infancia.

A partir de la década del cincuenta, comienzan a proliferar los jardines en Uruguay, los cuales tendrán como cometidos principales la alfabetización y combatir la tasa de mortalidad infantil, que era un problema en esa época (MEC, 2014). La orientación de las políticas en primera infancia se basaba en una percepción del niño como objeto a ser cuidado. En este sentido, resulta significativo que se denomine *guarderías* a muchas de las instituciones educativas, como si la función de estas fuera proporcionar un lugar donde dejar guardados a los niños para ser cuidados, como cualquier otro objeto, ignorando la función pedagógica que debían cumplir. En la Educación Inicial pública, se observa una carencia de orientación pedagógica que favorecerá el crecimiento de las propuestas en el sector privado (MEC, 2014).

La década de los ochenta se caracteriza por la permanencia de la visión de los niños como objeto de cuidado y por un aumento en la preocupación por la alta infantilización de la pobreza. En ese contexto, en 1988, se crean los Centro de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF), con el objetivo de atender a niños de entre cero y tres años de edad, priorizando situaciones de pobreza y vulnerabilidad.

Un hito fundamental del siglo XX, en cuanto a la concepción de la infancia, fue la Convención de los Derechos del Niño (CDN), realizada el 20 de noviembre de 1989, en la órbita de las Naciones Unidas. Este evento implicó un cambio de paradigma respecto a los derechos de los niños, y se convirtió en un acuerdo vinculante jurídicamente, lo cual se venía reclamando desde 1979. Es, hasta el presente, el tratado internacional con mayor número de ratificantes. Su carácter vinculante obliga a los Estados a informar periódicamente al Comité, a promover estos derechos hasta el límite de sus recursos y, si es necesario, recurrir a la cooperación internacional.

La concepción de los derechos del niño plasmada en la CDN implica un cambio fundamental [*ver Anexo A*]; a partir de entonces, los niños ya no serán objeto de protección, sino que pasarán a ser sujeto de derecho. El niño será conceptualizado como un sujeto activo y singular, y su desarrollo, como un proceso biopsicosocial. Esta nueva concepción de la infancia exige cambios en las prácticas y en los modelos conceptuales con respecto a esta. Garantizar sus derechos implicará un abordaje interdisciplinario e interinstitucional desde una perspectiva ecosistémica (Bronfenbrenner, 1987), en la cual la familia y la comunidad tendrán una gran importancia.

En los años posteriores, el país buscará generar un posicionamiento distinto y se promoverán una serie de debates para adaptar las instituciones relacionadas con la infancia y su contexto a este nuevo paradigma.

En el año 1996 se promulga la Ley n.º 16.802 con la intención de regular y supervisar las guarderías. Muchas de estas instituciones tenían un perfil asistencialista, carecían de proyectos educativos, no contaban con personal capacitado, ni locales adecuados. A partir de esta medida, serán relevadas periódicamente y tendrán que adaptar su propuesta a los requisitos del MEC.

En 2008, en nuestro país, se implementó el proyecto Formación de Equipos Técnicos para la elaboración de políticas educativas conformado por la Dirección de Educación del MEC, en colaboración con la oficina regional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en Montevideo. Su objetivo era aportar a la creación e implementación de una ley que considerara las nuevas líneas de la política educativa (MEC, 2009a).

En diciembre de ese año, es aprobada la Ley General de Educación, n.º 18.437, a través de la cual se definen las condiciones generales del funcionamiento del sistema educativo, garantizando los derechos fundamentales de los niños reconocidos en la Constitución de la República, la Convención Internacional de los Derechos del Niño y las leyes vigentes. Se establece en esta, la importancia de educar desde el momento mismo del nacimiento y a lo largo de toda la vida, considerando la primera infancia la etapa inicial de la vida educativa. Se integra a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), la Educación Inicial obligatoria para niños de cuatro y cinco años, y opcional para los de tres años. Creando así, una nueva institucionalidad para la Educación Inicial. El artículo 62 establece que el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) es el órgano de la ANEP a cargo de impartir la Educación Inicial y primaria del país.

La nueva concepción de infancia se manifiesta en el reconocimiento de la importancia de esta etapa educativa. En este sentido el artículo 24 de dicha ley dice:

La Educación Inicial tendrá como cometido estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años. Se promoverá una educación integral que fomente la inclusión social del educando, así como el conocimiento de sí mismo, de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural ((MEC, 2009, p.6).

A través de esta ley, el Estado uruguayo inició un proceso de adecuación de su normativa al paradigma de la CDN. A su vez, comenzó a buscar, desde distintas modalidades educativas (formal, no formal, pública y privada), reunir a los múltiples organismos involucrados, a las familias y a la sociedad, en la atención integral de esta etapa, con el objetivo de satisfacer las necesidades propias de los niños como sujetos de derecho.

Entre otras cuestiones, esta ley implica la articulación, coordinación y complementariedad institucional, así como una reflexión y redefinición de los lugares asignados por los modelos sociales a la infancia.

Resulta evidente la intencionalidad política del gobierno de generar cambios, pero estos serán el resultado de procesos complejos, que demandan tiempo de elaboración. De parte del Estado se reconocen carencias en las prestaciones, en espacios de coordinación, en infraestructura, y en los recursos humanos, entre otros, que dificultan el ejercicio de ciertos derechos (Ej.: superación de la pobreza multidimensional; de los roles asignados por sexo; y las relaciones desiguales de poder entre niño-adulto) (CNPS, 2016). En los últimos años se ha procurado superar estas falencias a través de diversas acciones. Desde el punto de vista de las prestaciones se buscó profundizar en políticas sociales que ya se venían aplicando e implementar otras nuevas para atender al niño y a su entorno de forma integral. Por ejemplo: Extensión del tiempo pedagógico (1992), Programa de alimentación escolar (2003), Maestras Comunitarias (2005), Escuelas Disfrutable (2008), APRENDER (2011), Uruguay Crece Contigo (2012) y Cercanías (2012).

En lo referente a los espacios de coordinación, se generaron distintas instancias con participación de varias instituciones.

A través del artículo 98 de la Ley n.º 18.437 se creó el Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (CCEPI), integrado por (Art. 99) representantes del MEC, del CEIP, del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), del Ministerio de Salud Pública (MSP), de los educadores en primera infancia y de los Centros de Educación Infantil Privados. Entre sus cometidos se destacan la promoción de una educación de calidad; la profesionalización de sus educadores; el asesoramiento al MEC en la supervisión y orientación de los centros de educación infantil privados; y la coordinación y articulación, de proyectos y políticas educativas para la primera infancia (CCEPI, 2014). Desde la creación CCEPI hubo preocupación por abordar la etapa

desde una mirada integral, que llevó a que se realicen acciones interinstitucionales e intersectoriales.

También en 2008 se llevó a cabo la elaboración de la Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia (ENIA), que contó para su creación con un debate en el que participaron representantes de todas las instituciones estatales vinculadas a la infancia, Poder Legislativo, Poder Judicial, organizaciones de la sociedad civil, movimientos sociales, organismos internacionales, y sectores empresariales y académicos. En esta instancia se analizó la situación de la infancia y adolescencia en el Uruguay y se explicitaron las estrategias y los acuerdos para la implementación de políticas infantiles en el país, durante el período 2010-2030. La ENIA constituye un hito en lo que refiere a las políticas de primera infancia por los consensos que logró en su etapa de diseño, por su orientación de corto y mediano plazo, su enfoque integral y su énfasis en el ciclo de vida (CNPS, 2016). Entre las principales metas de esta estrategia interinstitucional se prioriza garantizar y darles amplia difusión a los derechos de niños, así como aumentar la cobertura y la mejora de la calidad de la enseñanza.

Posteriormente, en 2013 se empezó a elaborar un marco curricular único, que finalmente fue aprobado en 2014. El *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos, desde el nacimiento a los seis años*, significó un avance importante, pues sirve como referente a todas las instituciones del país relacionadas con la educación y la atención de la primera infancia. Contribuyó, además, a visualizar la continuidad de líneas pedagógicas y a conceptualizar las prácticas pedagógicas.

A su vez, a partir de 2010, desde el CEIP se comenzó a publicar *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria*. Se publicó, hasta el día de la fecha, las orientaciones para los períodos 2010-2014 y 2016-2020. Tienen como cometido "documentar los fundamentos y desafíos que guían sus acciones, los objetivos que persiguen y las estrategias diseñadas para alcanzarlos" (CEIP, 2016-2020, p.11). A su vez, se busca que "oficie de referencia para evaluar progresos y resultados a partir de la ejecución de las distintas actividades planificadas" (CEIP, 2016-2020, p.11). Estos documentos surgen de un proceso de consulta, aportes, análisis y priorización, provenientes del CEIP, la Federación Uruguaya de Magisterio y las Asambleas Técnico-Docente, la Oficina de UNICEF en Uruguay y la Dirección de Investigación de CODICEN (CEIP 2010-2014)*[ver Anexo B].* Los principales objetivos buscados fueron: universalizar la educación para niños de tres, cuatro y cinco años; desarrollar la cobertura de la educación pública a través de la apertura de nuevos centros educativos, y la adaptación de centros ya existentes para que tengan las condiciones edilicias y el equipamiento didáctico adecuados.

En el período de gobierno iniciado en 2015 se define dar prioridad política a la primera infancia, a la infancia y a la adolescencia, considerando su importancia en el desarrollo de una sociedad igualitaria, saludable, educativa y productiva (CNPS, 2016). En ese contexto, se instala la Comisión de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia, en la órbita del Consejo Nacional de Políticas Sociales (CNPS), cuyo cometido es continuar trabajando en la línea de lo planteado en la ENIA. Esta Comisión es de carácter interinstitucional, siendo coliderada por el INAU y el Ministerio

de Desarrollo Social (MIDES). En 2016 dicha comisión publica el *Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2016-2020* que constituye una síntesis del proceso de diálogo interinstitucional y busca generar respuestas de manera articulada e integral ante los problemas y las necesidades identificadas. En este sentido, funciona como una herramienta de gestión, y como hoja de ruta que congrega y sistematiza las planificaciones quinquenales de las distintas sectoriales, conformándose en un marco para el desarrollo de las políticas dirigidas a la primera infancia, infancia y adolescencia *[ver Anexo C].*

En cuanto a la formación de recursos humanos para la atención de la primera infancia, "(…) nuestro país fue pionero ya que en 1892 comienza la preparación de los maestros a cargo de la maestra Enriqueta Compte y Riqué. En 1957 se inicia el dictado de cursos de especialización en preescolares con una duración de dos años, continuada luego por el Instituto Magisterial Superior, hasta que en 1974, que se reduce a un año. En la reforma del Plan de Formación de Maestros de 1992 se disminuye la extensión de la carrera a tres años y se incluye la Educación Inicial como una opción en el tercer año final del Plan" (CFE, 2015, p.5).

En el momento de la aprobación de la Ley General de Educación, n.º 18.437, se establece que como los maestros recibían un título único, podían ejercer en Educación Inicial o Primaria.

"Debido a la inexistencia de formación de grado específica para esa docencia, entre los años 2009 y 2013, se realizaron en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) cursos de perfeccionamiento destinados a los maestros titulados en Educación Primaria Común" (CFE, 2015, p. 5). Los cursos de perfeccionamiento se interrumpirán en 2013 y se retomaran en el período 2015-2016.

En 2013 se comienza a ofrecer la carrera de formación docente en primera infancia como una tecnicatura de dos años que otorga el título de Asistente Técnico en Primera Infancia, quienes podrán ejercer:

> En la atención de niños de cero a seis años, podrá trabajar a cargo de grupos de las dimensiones establecidas en la Ley n.º 16.802, bajo la supervisión de un Maestro de Primera Infancia y en tres, cuatro y cinco años, actuará como colaborador de la tarea educativa en dupla con un Maestro de Primera Infancia titulado, con un Maestro de Educación Común o Maestro de Educación Inicial, de acuerdo a las competencias de sus funciones y al ámbito al cual pertenezca la institución (CFE, 2013, p. 15).

Finalmente, en 2017, se aprobará la carrera de nivel terciario Maestro en Primera Infancia, de la que egresan docentes especializados en niños de cero a seis años. Tiene una duración de cuatro años y otorga como título intermedio la tecnicatura Asistente Técnico en Primera Infancia a los dos años (CFE, 2017).

4.8) Reflexiones sobre la Educación Inicial tras la aprobación de la Ley n.º 18.437

Al analizar el proceso de cambio de paradigma educativo tras la Ley de Educación, nº 18.437, se aprecia que en un primer momento las estrategias se centraron en cambiar las condiciones materiales de la primera infancia. El Estado propuso como forma de garantizar los derechos de los niños, cubrir sus necesidades básicas, como salud y alimentación; conseguir la universalización de la educación a través de la construcción de más centros y la adaptación edilicia de otros; y aumentar la carga horaria, entre otras estrategias impulsadas en la misma línea. Esta posición parece mostrar que las escuelas continuaban percibiendo a los niños como objeto de necesidad. Se ve a las escuelas como un espacio de implementación de políticas públicas, donde la mejora de los aprendizajes pasa por rever la organización, los procesos, la infraestructura y los recursos materiales. Las estrategias publicadas en las *Orientaciones de políticas educativas del CEIP. Quinquenio 2010-2014* parecen representar este enfoque de los derechos de niños.

Quizás la explicación de esta orientación podamos encontrarla en una observación realizada por Etchebehere (2012) acerca de la formación de los/as maestros/as en primera infancia en esa coyuntura. En su libro *Puentes y brechas entre Educación Inicial y derechos de infancia* expone que en ese momento existía una carencia de espacios de formación específica sobre la temática de Derechos Humanos.

La autora plantea que a partir de esta situación se detecta una dificultad de implementación e interpretación de parte de las maestras sobre algunas concepciones planteadas en la CDN (Etchebehere, 2012).

Desde las funciones de protección integral, las maestras proveen diariamente cuidados a niñas y niños en primera infancia, contribuyendo a la garantía de sus derechos. Sin embargo, este papel no es conceptualizado por ellas desde la perspectiva de los derechos (Etchebehere, 2012).

La realización de los derechos de niños implica un “conjunto integrado de acciones que aseguren al niño la combinación sinérgica de protección y apoyo para el desarrollo” (Bedregal y Pardo, 2004, p. 30). Tan importantes como los cambios en las condiciones materiales de vida que aseguren la protección, son los cambios en la concepción que se tiene de la infancia para promover acciones que estimulen sus experiencias, para habilitar a su desarrollo integral y el ejercicio de sus derechos.

> [La infancia] es el período de mayor adquisición de experiencias y de desarrollo de la capacidad de emplearlas en la solución de nuevos problemas. Por ello es imprescindible brindar el ambiente y la estimulación necesaria para crecer, desarrollarse, madurar, aprender, construir conocimiento, afirmar las relaciones afectivas, socializarse. La Educación Inicial propiciará el desarrollo integral del niño (ANEP, 1997, p. 7).

En la actualidad, aunque varios de los paradigmas educativos de la Modernidad expuestos con anterioridad son parte del pasado, muchos de sus aspectos permanecen arraigados —

implícita o explícitamente— en la visión y en la práctica cotidiana de la educación de la primera infancia. Todavía permanecen vigentes algunas lógicas disciplinares y, a su vez, es necesario generar cambios para atender las diferencias individuales, habilitar espacios de participación de los niños en la toma de decisiones y modificar la asignación de roles desde una perspectiva adultocentrista dentro de las aulas (León, 2012).

Para lograr que los niños sean realmente sujetos de derecho en la educación, sería importante transformar los modelos sociales acerca de la infancia. Para ello, es necesario fomentar un cambio en la concepción de la infancia en los educadores y en los niños, que sea habilitador para que los últimos se identifiquen como sujetos de derecho. Se debe trabajar en la cotidianeidad desde una perspectiva que fomente las prácticas democráticas y que los habilite a ejercer sus derechos: a tomar sus propias decisiones, a participar, a ser sujetos críticos y creativos, y que los respete en sus individualidades.

> Si no se habilita (...) la posibilidad de existir como sujetos que actúan, dicen y reflexionan críticamente en el ámbito público, la existencia humana se despoja de su condición de tal. Si se aplasta la posibilidad de acción, de libertad, de creatividad, se cercenan los derechos y el espacio público no se puede habitar, no se gestan las condiciones de posibilidad para la demanda de reconocimiento [como sujetos] (Montañez, 2016, p. 14).

En este aspecto, la escuela, como uno de los principales agentes de socialización, desempeña un rol importante. “Las tareas que debe encomendarse a la escuela como institución educativa no es únicamente transmitir conocimientos, habilidades y métodos, sino poner cada vez mayor énfasis en la formación de los valores básicos de la sociedad” (Torquemada González, 2007, p. 2).

“La enseñanza de los derechos humanos debe apuntar hacia la comprensión y aplicación de los mismos en contextos reales como la escuela y el hogar” (Torquemada González, 2007, p. 21).

En estas acciones no están involucradas/os las/os maestras/os y la escuela solamente; para que este cambio de subjetividad sea posible se requiere de una transformación en las concepciones acerca de la infancia, de las familias y de la comunidad.

> Es necesario, a su vez, fortalecer las capacidades organizacionales, institucionales, que oficien de facilitadores de las acciones de cambio favorables posibles, los acuerdos entre voluntades políticas diferentes en las realizaciones de acciones concretas, aquellas acciones que toquen a la sensibilización, a la reflexión de las problemáticas, a la generación de conocimientos, de intercambio. En su implementación son necesarios determinados compromisos institucionales y de recursos humanos, a fin de elaborar propuestas, programas y contribuciones específicas con una visión holística, integral, y con una metodología participativa (Montañez, 2016, p. 17).

En los últimos años dentro del CEIP, parece haberse producido un cambio cualitativo en cuanto a priorización y conceptualización de los derechos de los niños. En las *Orientaciones de políticas educativas del CEIP. Quinquenio 2016-2020,* la educación en relación con los "Derechos Humanos y construcción de ciudadanía" aparece expresada como uno de los componentes de una educación integral y una de las cuatro líneas transversales en las que los proyectos colectivos pondrán énfasis por entender que hacen a la formación de sujetos críticos y autónomos (CEIP, 2016).

5) El cambio de paradigma con relación a la formación artística

En la época moderna, durante el período de consolidación de los estados nacionales y el desarrollo de la Revolución Industrial, la escuela pública pasa a ocupar un papel central en la formación del individuo. El proyecto de modernidad estaba basado en una visión del mundo secular y racional que creía que, por medio de la ciencia y la técnica, la civilización solo podía seguir acumulando conocimientos y progreso de cara al futuro (Montañez, 2016).

Desde esta perspectiva, la educación moderna hizo un fuerte énfasis en estimular las habilidades intelectuales de los niños, sin considerar la relevancia de lo afectivo o tomándolo como secundario o de poco valor. El ideal de ser humano moderno era un sujeto racional y objetivo, por lo cual fue relegado en su educación todo lo que implicaba un contacto con la sensibilidad.

A su vez, el Estado que representaba a los valores de la burguesía utilizó su aparato educativo para formar mano de obra calificada para implementar la revolución industrial y difundir la ideología capitalista en toda la sociedad.

"[La] racionalidad moderna [concebía a la sociedad como] un sistema orgánico, coherente, donde se pretendía que las personas ocuparan un lugar asignado como ciudadanos de un Estado-nación" (Montañez, 2016, p. 1-2).

En este contexto, el cometido de la educación fue civilizar e incorporar a los niños a la sociedad capitalista desde una racionalidad economicista en la que:

> El trabajo constituyó un pilar para la forma que adquirió la organización social y la idea predominante de que el sujeto humano se realiza, por su acción en el trabajo productivo y creativo, como actor social. La concepción del hombre moderno estaba centrada en el trabajo creativo y productivo, fuente de estructuración psicosocial" (Montañez, 2016, p. 2).

Estas posturas, que caracterizaron la edad moderna, están hoy en crisis:

> Los cambios en el seno mismo de este universo se producen fundamentalmente hacia la segunda mitad del siglo XX, pero podemos situarlos ya desde el siglo anterior, en el que se

> van instalando otras lógicas, se afirman tendencias que señalan una ruptura con aquellas concepciones y sobre las consideradas sociedades democráticas, disciplinarias, universalisables, ideológicas, coercitivas, uniformes (Montañez, 2016, p. 2-3).

Las causas fueron múltiples: económicas, sociales, históricas y tecnológicas. Solo destacaré tres por considerarlas entre las más relevantes:

- La promesas del Estado de prosperidad y realización del ser humano a través del trabajo, así como propuesta optimista que pretendía superar las desigualdades sociales a través de la educación, fueron desacreditadas por las reglas del mercado que han promovido la exacerbación del individualismo, marginado e ignorado los derechos de muchos seres humanos.
- La inocencia de la objetividad científica (Bourdieu, 1997) que perseguía el ideal de una ciencia racionalista e inmune a los intereses políticos y sociales, se ha encontrado en la realidad con una ciencia subjetiva e ideologizada.
- El desarrollo de los medios de comunicación debilitó aún más la posición del Estado como referente ideológico.

Pero aunque en la sociedad contemporánea se encuentran cuestionados los enfoques racionalistas y se defiende una concepción más amplia de la educación, los saberes privilegiados en el ámbito educativo permanecen relacionados con la producción. Se conserva, entonces, una fuerte influencia de la sociedad industrial, que llevó a priorizar los conocimientos que se relacionan con las profesiones de mayor demanda o más beneficiosas económicamente, de acuerdo a las necesidades del mercado (Palacios, 2006).

La formación artística no es un saber apreciado en el marco de la educación ni en el imaginario colectivo. Para la mayoría de la población no tiene valor productivo y no es una actividad redituable. Los parámetros que rigen los currículos escolares se encuentran fuertemente influenciados por el contexto socioeconómico y se enfocan en desarrollar aspectos que garanticen la seguridad económica de los niños en el futuro (Palacios, 2006).

En este contexto de desprestigio de la formación artística hay varios autores que, desde distintos campos, aportan a una visión multidimensional e integrada del ser humano, y contribuyen a revalorizar la importancia del arte en el desarrollo humano. Solo nombraré a algunos como forma de ejemplificar estas posturas.

Desde el campo de la neurobiología, autores como Begley afirman que las experiencias tempranas contribuyen a la formación de los circuitos cerebrales. A través de las experiencias sensoriales y motoras se van conformando las estructuras del pensamiento. La interacción apropiada con el medio permite la integración de redes neuronales que serán definitivas para el desarrollo posterior (Begley, 1996). Desde bebés los niños aprenden a interpretar la carga comunicativa de los movimientos, gestos y palabras de los adultos. Cuanto más ricas sean las

experiencias que se les brinda, más conexiones neuronales mantendrán. Las canciones, las lecturas de cuentos, los dibujos son experiencias ricas en estímulos sensoriales y motores.

Este autor sostiene que los primeros años de vida son fundamentales porque se encuentran abiertas las llamadas *ventanas de oportunidad* (Begley, 1996). Todos estos estímulos serán precursores de un mejor desarrollo en el futuro. Si no se estimula apropiadamente, a futuro la labor será más difícil.

Además, existen posturas que se oponen a la teoría determinista de las primeras experiencias, como la de J. Bruer (2000), quien afirma: "El aprendizaje de las aptitudes y capacidades transmitidas culturalmente —lectura, aritmética, ajedrez, música— no se limita a unos períodos críticos y se lleva a cabo mediante los mecanismos de la plasticidad cerebral dependiente de la experiencia, que actúan durante toda la vida" (p. 216).

Más allá de las diferencias, ambas posiciones destacan la importancia de la incidencia de las experiencias ambientales en el desarrollo humano desde el nacimiento y durante toda la vida.

Arnheim, psicólogo y artista, busca defender la presencia del arte en la educación, puesto que, a su entender, los sentidos son relevantes en la vida cognitiva y la formación artística es un medio privilegiado para estimularlos.

En el mundo moderno se da un lugar importante al lenguaje para fomentar el aprendizaje. Este autor nos dice que existen otras formas de aprender el mundo que están basadas en los sentidos. El arte tiene cualidades y genera sentimientos que no pueden ser transmitidos a través de las palabras. La creación de cualquier medio sensitivo (visual, auditivo, entre otros) precisa de la invención y la imaginación, y está "ligada inseparablemente a los recursos mentales de la memoria y la formación de conceptos" (Arnheim, 1993, pp. 30-32).

En la base del conocimiento está el mundo sensible, y el desarrollo o limitación de la faceta cognitiva de cada sujeto dependerá de cómo se estimulen estos aspectos en la etapa de la niñez.

Arnheim entiende que a través de los estímulos sensitivos que provee el arte se desarrollan las formas intuitivo-perceptivas del conocimiento, que son una etapa previa de los conceptos intelectuales (Arnheim, 1993). En definitiva, para este autor las artes acrecientan el conocimiento (Palacios, 2006).

Gardner es el creador de la denominada teoría de las *inteligencias múltiples* (Gardner, 1995). Esta teoría "se trata de una visión pluralista de la mente, que reconoce muchas facetas distintas de la cognición, que tiene en cuenta que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos y que contrasta diversos estilos cognitivos" (Gardner, 1995, p. 24). Este autor concibe un intelecto compuesto por siete inteligencias: la inteligencia lingüística; la inteligencia lógico-matemática; la inteligencia espacial; la inteligencia musical; la inteligencia corporal y cinética; la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal (Gardner, 1995). Posteriormente, propondrá tres inteligencias más en su libro *La inteligencia reformulada*: la naturalista, la espiritual y la existencial (Gardner, 2001, p. 57).

A su entender, la cognición es la capacidad de utilizar símbolos, y el arte es producto de una forma compleja de pensamiento "que involucra el uso y la transformación de diversas clases de símbolos y de sistemas simbólicos" (Gardner, 1994, p. 30).

Al igual que otros autores, Gardner cree que existen diferentes modos de conocer, y que la habilidad artística abre la puerta a un nuevo mundo significativo. El arte tiene racionalidad y discursividad; es un lenguaje que se utiliza para exteriorizar el pensamiento (Palacios, 2006).

Las investigaciones que aquí hemos citado han demostrado que los primeros años de vida revisten una importancia extraordinaria en relación con el desarrollo del niño desde el punto de vista intelectual, emocional, social y físico.

5.1) El lugar de la formación artística en la Educación Inicial en Uruguay

La CDN significó una instancia importante que contribuyó a la revalorización de los derechos y del desarrollo integral de la primera infancia; y a su vez comprometió a los estados a tomar acciones en este sentido, promoviendo así una nueva institucionalidad con una lógica intersectorial e interinstitucional para abordar el aprendizaje y la atención de esta etapa.

A partir de su ratificación en nuestro país se inició un profundo proceso de reflexión acerca de la importancia extraordinaria que los primeros años de vida del niño tienen en el desarrollo integral. Esto fomentó una serie de transformaciones en la concepción de la educación infantil que se plasmaron en la aprobación de la Ley n.º 18.437. Esta ley promovió un cambio de paradigma que repercute en muchas áreas de la educación infantil, entre ellas la educación artística. Esta es incluida dentro de los fines y las líneas transversales de la Ley de Educación *[ver Anexo D] [ver Anexo E].*

Asumir esta relevancia de la educación artística implicó darle una nueva institucionalidad desde el interior del propio sistema educativo. En este sentido, en el año 2015, se creó dentro del CEIP la Inspección Nacional de Educación Artística. Su objetivo es abarcar las dimensiones técnicas, administrativas y organizativas de la Enseñanza Artística; a su vez, cumple la función de brindar lineamientos teóricos y supervisar el accionar docente en la materia *[ver Anexo F].*

La Inspección Nacional cuenta con los siguientes dispositivos educativos:

- Escuelas de Educación Artística
- Profesores de Educación Artística en las diferentes disciplinas en Jardines y Escuelas Públicas de todos los formatos
- Usinas educativo-culturales
- Convenios interinstitucionales.
- Centros integrados

El programa que rige actualmente en la Educación Inicial y Primaria (correspondiente al año 2008, edición 2013) incorporó la formación artística, subdividiéndola en las siguientes

disciplinas: teatro, artes visuales, música, expresión corporal, literatura, danza y artes escénicas (ANEP, 2013).

Al analizar la fundamentación de cada una de estas disciplinas incluida en el referido programa, se aprecia una visión integral de la educación artística. No obstante, en la definición de los objetivos generales de la formación artística parece predominar una valorización del arte en relación con sus aportes a la dimensión estética y a la transmisión del legado cultural.

Estos objetivos 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.
- Desarrollar formas de sensibilización, apreciación, valoración y disfrute ante los diferentes objetos y hechos artístico-culturales pertenecientes al patrimonio propio y de otros pueblos (ANEP, 2013, p.79).

Entiendo que sería recomendable incluir dentro de los objetivos generales un punto que refleje de forma explícita la influencia que los distintos lenguajes artísticos tienen en el desarrollo integral de los niños y que promueva acciones que sean consecuentes con esta perspectiva. De lo contrario se corre el riesgo de sesgar la formación artística, perdiendo parte su potencia transformadora.

En cuanto al dictado de los cursos, las clases tienen una duración aproximada de una hora. Por lo general son llevadas adelante por un solo docente de arte, lo que dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje dado el tamaño del grupo, que en promedio es de veinticuatro niños (cifras de 2015) (CEIP, 2016, p. 29). Tal como sucede con las maestras de primera infancia, es necesario contar con más recursos humanos, sobre todo si se tiene en cuenta la mayor demanda de atención que exige el cuidado de los niños pequeños.

Los docentes de arte o *talleristas* (denominación que se les da en las escuelas) tienen en promedio una carga horaria de 15 hs semanales, de las cuales dos o tres se dedican a la sala docente.

Existen dos modalidades para ejercer como docente: los cargos efectivos; y los interinatos o suplencias. Cada modalidad tiene diferentes requisitos:

- "(…) podrán aspirar a desempeñar interinatos o suplencias en el Área de Conocimiento Artístico quienes hayan cursado Bachillerato Completo (requisito excluyente) y posean formación afín a la disciplina a la que aspiran" (CEIP, 2017, p. 1).
- Para acceder a la efectividad se admite una amplia diversidad de formaciones, entre las que se encuentra: título universitario, título docente, titulo terciario, titulo en formación técnica o bachillerato completo, más los requisitos de *aptitud docente* y *actividad computada*. A su vez, se exige en la mayoría de los casos *formación técnica* en arte (CEIP, 2018) *[ver Anexo G].*

Para desempeñarse como profesor de Educación Artística, en la mayoría de los casos, es necesario adquirir formación paralela específica en el área. Esto sugiere que no existe un título que califique específicamente para ejercer como docente de arte en la ANEP, aunque existen algunas excepciones, como por ejemplo: el profesorado de Danza que se brinda en el IPA; y las licenciaturas en Artes Plásticas y Visuales, y Danza Contemporánea, del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes.

También ocurre algo similar en cuanto a la formación de los maestros de Primera Infancia. Si bien el currículo incluye asignaturas vinculadas a la formación artística (Lenguajes expresivos I, II y III), las mismas son consideradas insuficientes para ejercer como talleristas de los cursos de formación artística en Educación Inicial y Primaria.

Surge entonces la reflexión en torno a los requisitos de formación necesarios para brindar los cursos de Educación Artística: si los maestros no tienen la suficiente formación en arte para impartir disciplinas artísticas; y los bachilleres, los artistas, los estudiantes y egresados de carreras terciarias no tienen formación docente y experiencia práctica; cabe preguntarse ¿por qué no existe una formación que cumpla directamente con los requisitos para ejercer como profesor de Educación Artística? Una posible respuesta es que más allá de que existe un discurso que destaca la importancia de la formación artística, el arte es integrado al currículo como componente secundario. Como dijo Eisner: “Las artes se consideran agradables, pero no necesarias” (2004, p. 13).

En los últimos años se realizaron actividades a partir de una planificación interinstitucional con el objetivo de sensibilizar a la comunidad con relación a la importancia de la educación artística en el desarrollo integral de los niños, y para instruir a docentes, educadores y profesionales que trabajan en la Primera Infancia en la utilización de los distintos lenguajes expresivos (Ej.: las Ferias de Experiencias Artísticas y Culturales para la Primera Infancia, y las Bienales de Educación Artística). La mayor parte de estas propuestas surgen de la articulación interinstitucional con el objetivo de aunar esfuerzos entre los involucrados, pero también como resultado de la carencia de recursos (humanos y económicos) y la preocupación por la escasez de propuestas culturales para esta edad.

Las conclusiones generales que se obtienen al analizar la situación de la educación artística de la primera infancia en nuestro país es que si bien se ha avanzado mucho en estos últimos años, existe una notoria necesidad de recursos humanos y económicos para seguir profundizando su desarrollo; a su vez, es necesario continuar trabajando para concientizar a la comunidad acerca de los beneficios que promueve la educación artística.

6) La Psicología desde un enfoque integral

La concepción de salud/enfermedad se ha modificado a partir los planteos de Marc Lalonde, exministro de Salud Pública de Canadá, y de la Declaración de Alma Ata, entre otros aportes que incidieron a nivel global. La salud dejó de ser considerada como la ausencia de

enfermedad, y se apuntó a la obtención del bienestar biopsicosocial. Esta nueva concepción de salud comprende no solo la biología humana (como se consideraba antes), sino que también toma en cuenta factores sociales y afectivos que trascienden lo individual y deben ser atendidos desde las políticas de salud. Se produce, en consecuencia, un viraje desde una modalidad asistencialista a una preventiva y promotora de salud (Etchebehere et al., 2008, p. 118).

En el marco de la nueva concepción de Salud Pública, la estrategia se desarrolla en tres niveles: atención primaria, secundaria y terciaria. La categoría varía de acuerdo a la complejidad de las instalaciones y servicios brindados por los efectores de salud de cada nivel.

La Atención Primaria en Salud (APS) es considerada el primer escalón de contacto de los individuos, las familias y la comunidad con el Sistema Nacional de Salud, y tiene como objetivo la prevención y promoción en salud. Esto conlleva la atención sanitaria y el impulso de estilos de vida que promuevan la salud desde el trabajo con la población en su vida cotidiana, lo más cerca posible de donde vive y trabaja la gente.

A partir de este cambio hubo avances importantes que llevaron a la consideración del psicóloga/o como profesional de la salud. Estas influencias promovieron enfoques más amplios que imponen el pasaje de lo individual a lo social, de la actividad psicoterapéutica individual (enfermo-curación) a la psicohigiéne (promoción y prevención). "Se debe promover bienestar y no solamente curar." (Bleger, 1966, p. 37.)

Desde esta perspectiva, las instituciones educativas cobran especial relevancia como espacios que tienen el reto de apoyar, favorecer y potenciar el pleno desarrollo de las capacidades de los niños pequeños a partir de una lógica interdisciplinaria que permita abordar la complejidad de su desarrollo global.

6.1) Aportes de la Psicología en el ámbito educativo

En este marco, la integración del psicólogo/a en las instituciones educativas desde un rol de promotor de salud cobra especial relevancia como colaborador, diseñando, reformulando e implementando programas educativos desde una lógica interdisciplinaria que permita abordar en su complejidad el desarrollo integral de los niños en sus primeros años de vida. En este sentido, César Coll (1994) entiende que “el trabajo del psicólogo en el ámbito educativo implica dar respuesta a las necesidades de puente articulador entre el conocimiento psicológico y la intención de mejorar la práctica educativa” (citado en Etchebehere et al., 2008, p. 104).

Se hace imprescindible que, en el orden de la Educación Inicial, la psicología colabore con la consolidación de un perfil propio de la infancia. Desde el aporte de esta disciplina se puede favorecer la comprensión y el respeto a las necesidades particulares del desarrollo infantil. Como dice Etchebehere et al. (2008): “(...) garantizar el desarrollo de las potencialidades del niño en estas primeras edades implica contemplar las interacciones entre los aspectos biológicos, sociales, afectivos; así como considerarlo como ser humano activo, imaginativo, competente y capaz” (p. 84).

6.2) Aportes de la formación artística desde la perspectiva de Vigotsky

Lev Semenovich Vigotsky nació en Orsha, en 1896, y murió Gomel en 1934, ambas ciudades rusas. Tuvo formación en Derecho, Psicología, Filosofía, Literatura y Medicina. Desarrolló una intensa actividad científica y profesional en varios terrenos como la estética y el arte, la psicología, la educación y la pedagogía. Es uno de los más destacados psicólogos del siglo XX y creó una corriente psicológica científica que se apoya en los presupuestos del materialismo histórico; su obra adquirió relevancia internacional a partir de su traducción, y presenta actualmente gran vigencia en el ámbito psicoeducativo (Baquero, 2004).

6.2.1) Aspectos generales de su teoría

Si realizamos una síntesis de los lineamientos que pautan la corriente psicológica propuesta por Vigotsky, podremos divisar su orientación holística y dialéctica, que se sustenta principalmente en los planteos de Spinoza y Marx (o mejor dicho los pensamientos de Hegel, a través de los planteos de Engels y Marx) (Jové, 2002; Baquero, 2004). A su vez, Vigotsky (2006) dirá que tiene un enfoque en pos del "objetivismo, preciso, materialista y científico del conocimiento" (p. 21). Su obra será descrita por Leontiev como objetiva y analítica (Leontiev, 2006, p. 15).

Su búsqueda se orienta a la comprensión del todo pero sin dejar de considerar las partes. A su entender, la realidad solo puede comprenderse a través del análisis dialéctico de la articulación entre las partes y el todo, que siempre está abierta a nuevas reconsideraciones (Vigotsky, 2006). La psicología propuesta por Vigotsky centra su análisis en el proceso (no en el objeto aislado) y busca explicaciones (no descripciones) del despliegue dinámico de los momentos más importantes del desarrollo psicológico (Vigotsky, 2000).

Desde este posicionamiento, sus teorías partirán de una idea rectora: "Entre el hombre y el mundo exterior está el entorno social, que a su propia manera refracta y dirige los estímulos que actúan sobre el individuo y guía todas las reacciones que emanan del individuo" (Vigotsky, 2006, p. 308).

Esto no quiere decir que ignore o descarte la incidencia del desarrollo biológico, sino que concibe el cambio evolutivo en el ser humano en dos líneas que confluyen: el desarrollo natural y el desarrollo cultural (Vigotsky, 2000). "La línea natural de desarrollo se emparenta con los procesos de maduración y crecimiento, mientras que la línea *cultural* trata con los procesos de apropiación y dominio de los recursos e instrumentos que la cultura dispone" (Baquero, 2004, p. 38).

En este sentido, distingue entre dos tipos de procesos que pertenecen a las distintas líneas de desarrollo:

- "Los Procesos Psicológicos Elementales (en adelante PPE), regulados por mecanismos biológicos o ligados a la *línea de desarrollo natural*" (dominio filogenético) (Baquero, 2004, pp. 35-36).
- "Los Procesos Psicológicos Superiores (en adelante PPS) son específicamente humanos, en tanto histórica y socialmente constituidos. Son producto de la *línea de desarrollo cultural* y su constitución es, en cierto sentido, contingente. Presuponen la existencia de los procesos elementales, pero estos no son condición suficiente para su aparición" (dominio sociocultural) (Baquero, 2004, p. 33)

    Dentro de los PPS discrimina entre:

    - PPS rudimentarios: "se producen habitualmente dentro de los procesos de socialización *genéricos"* (Ej.: el habla) (Baquero, 2004, p. 35).
    - PPS avanzados: "se adquieren en el seno de procesos instituidos de *socialización* específicos" (Baquero, 2004, p. 35); por ejemplo, en nuestro caso, los procesos de escolarización (Ej.: la lectoescritura).

Asimismo, expone una visión del desarrollo como un proceso vivo donde se da una constante contradicción entre las formas naturales y las culturales (Vigotsky, 2000).

Desde esta perspectiva, buscará "la construcción de un mundo clarificador de la naturaleza y la génesis de la mente, de la interdependencia mente-cultura y de los caminos y estrategias que hay que seguir para potenciar, a través de la educación, la mente y la cultura" (Jové, 2002, p. 13).

6.2.2) La educación artística

Las reflexiones sobre el arte, la psicología y la educación estarán presentes en una parte importante de su obra. Se introdujo en la articulación de estos ámbitos a través de su tesis de doctorado titulada *Psicología del arte* (Jové, 2002). En ella realizará un profundo análisis acerca del arte (principalmente la literatura) desde su perspectiva psicológica y buscará fundamentar la necesidad de la existencia de una disciplina científica que "intente develar el papel desempeñado por las diversas funciones psíquicas en la producción y disfrute de las obras. Es decir, que intente caracterizar el papel desempeñado por las emociones, la percepción, la memoria, la imaginación, la fantasía, el pensamiento" (Jové, 2001, p. 2). Además, en esta obra reflexionará sobre la importancia de fomentar una formación artística en la infancia para la creación de una nueva sociedad, de un *hombre nuevo* (Vigotsky, 2006). El hombre nuevo para Vigotsky es el propuesto por la teoría marxista para impulsar una sociedad nueva. Implica un hombre distanciado, imaginativo, libre y sensible, con consciencia crítica y dialéctica (Jové, 2002).

Como método propone partir "de la forma de la obra de arte, [y] a través del análisis funcional de sus elementos y estructura, recrear la reacción estética y establecer sus leyes generales" (Vigotsky, 2006, p. 47).

Sus producciones no se enfocan en el individuo o la producción artística aislados de su contexto, sino que refieren a un origen social; se abocarán a "la comprensión de la función del

arte en la vida de la sociedad y en la vida del hombre en tanto que ser sociohistórico" (Leontiev, 2006, p. 15).

> En definitiva, la comprensión en profundidad de las obras de arte exige, por un lado, el conocimiento de los procedimientos usados en su construcción; por otro, el conocimiento de los enmarcados e influencias socioculturales y, en tercer lugar, los efectos desencadenados por la obra en la mente de los lectores o espectadores (Jové, 2001, p. 1).

La educación artística propuesta por Vigotsky busca superar el conocimiento formalista, memorístico y academicista del arte (Vigotsky, 2006). A su vez, "se niega a reducir las funciones del arte a una función puramente perceptiva, gnóstica (...) [o] hedonista" (Leontiev, 2006, p. 15). Retomando la teoría de las pasiones en Spinoza, plantea que "todas las emociones, todas las sensaciones emocionales están entrelazadas de inmediato en nuestros procesos del pensamiento y son parte inalienable del proceso integral de los razonamientos" (Vigotsky, 1993, p. 384). Por ello, Vigotsky relaciona el arte con un tipo particular de pensamiento que caracteriza como *pensamiento emocional*, en el cual lo cognitivo está asociado a las emociones (Jové, 2001).

En este sentido, propone que no basta con la enseñanza de técnicas para aprovechar los beneficios de la formación artística, y que esta tampoco puede quedar librada a la espontaneidad del niño, como propone la Escuela Nueva o Escuela Activa, con la que Vigotsky mantuvo muchos puntos de coincidencia. Dirá Vigotsky: "Un sentimiento sincero *per se* no puede crear arte (...) [y] hace falta algo más que técnica o maestría" (Vigotsky, 2006, p. 303). "La percepción [y la creación] del arte exige creatividad: no basta con experimentar sinceramente (…) los sentimientos del autor; uno también ha de dominar creativamente los propios sentimientos y encontrar la propia catarsis" (Vigotsky, 2006, p. 303).

> Lo enseñable [del arte] solo atañe a aspectos procedimentales que pueden ser objetivados. Pero el dominio de las sutilezas de alto nivel, de orden sintáctico y semántico, que convierten a la obra de arte en un organismo vivo capaz de superar a la vida y de generar vivencias estéticas, escapan, de momento, a cualquier posibilidad de enseñanza. Esas sutilezas pueden, simplemente, buscarse, y solo a partir de esa búsqueda, en la acción, cabe la posibilidad de que emerjan y cobren vida (Jové, 2002, p. 55).

En este sentido, destaca la importancia de brindar variedad y cantidad de experiencias a los niños en su primera infancia como forma de estimular el gusto por el arte. Pero estas experiencias deberían estar orientadas a generar contenidos que estimulen la adquisición de destrezas y el conocimiento del legado cultural, y favorezcan la experimentación creativa.

6.2.3) La imaginación y la actividad creadora

En su libro *La imaginación y el arte en la infancia*, Vigotsky observa que en la conducta humana existen dos tipos fundamentales de actividades:

- Una reproductora, que permite "la pervivencia de su experiencia anterior, (...) creando y fomentando hábitos permanentes que se repiten en circunstancias idénticas" (Vigotsky, 2018, p. 8).
- Y otra creadora o combinadora, que permite la adaptación a los cambios del medio a través de la reelaboración de experiencias pasadas o la creación de nuevos planteamientos (Vigotsky, 2018).

Las dos son de suma importancia para el desarrollo de la humanidad.

La actividad reproductora nos pone en contacto con el conocimiento acumulado de las generaciones anteriores, permitiendo que se dé lo que Tomasello (2007) llama "evolución cultural acumulativa", característica exclusiva de la especie humana (p. 15).

La actividad creadora y combinadora (que la psicología llama *imaginación*), permite a los seres humanos proyectarse hacia el pasado y el futuro (tomando experiencias conocidas para imaginar cómo habrán sido otros tiempos o como será el futuro), y modificar el presente (Vigotsky, 2018). "(…) Es la función psíquica que posibilita que la mente vaya más allá de lo tomado de la realidad" (Jové, 2002, p. 65).

Todo el mundo cultural circundante es producto de la imaginación y la creación humana. Toda creación artística, científica y técnica estuvo en la imaginación antes de realizarse en la práctica (Vigotsky, 2018).

Entendiendo de este modo la imaginación y la capacidad creadora, se puede percibir la importancia de que los educadores la fomenten. Para Vigotsky, de ella dependerá todo lo que sea innovación en nuestra sociedad.

El arte es una forma privilegiada para fomentar la imaginación. Si bien toma cosas de la realidad, nunca las refleja tal cual las tomó. El arte es transgresión, creatividad y sutileza.

En la imaginación intervienen experiencias extraídas de la realidad, pero también se compone de las construcciones del cerebro, de las fantasías, de las emociones y los deseos inconscientes, por lo cual siempre está presente su potencial transformador. En este sentido, la imaginación interacciona con funciones psíquicas como la memoria, las emociones y el pensamiento (Jové, 2002).

El nivel de la imaginación está fuertemente vinculado a la diversidad de experiencias a las que se expone el sujeto. Toda fantasía parte de esta experiencia acumulada: cuanto mayor variedad tenga esta experiencia, más riqueza tendrá la fantasía (Jové, 2002; Vigotsky, 2018).

Vigotsky señala que estos procesos creativos están presentes desde la primera infancia, a diferencia de la razón, que tarda en emerger y se desarrolla en forma más lenta porque requiere la acumulación de experiencias y una compleja elaboración (Vigotsky, 2018). En cada etapa del desarrollo, la imaginación actúa de forma distinta. En la infancia, tiene un papel relevante y

dominante sobre las otras funciones; en los adultos, las exigencias culturalmente impuestas limitan la fantasía, pero su potencial intelectual y razonador es muy superior (Jové, 2002). “Los niños pueden imaginarse muchas menos cosas que los adultos, pero creen más en los frutos de su fantasía y la controlan menos, y por eso la imaginación en el sentido vulgar, corriente de la palabra, o sea, algo inexistente, soñado, es mayor en el niño que en el adulto” (Vigotsky, 2018, p. 42).

Como forma de respetar y fomentar la diversidad imaginativa de los niños, Vigotsky propone partir del “principio de libertad, como premisa indispensable para toda actividad creadora” (Vigotsky, 2018, p. 103). Los métodos y procedimientos que propone para acercarse al arte tienen formas similares a los utilizados por la *Escuela Activa* Pero como ya hemos expresado, su propuesta trasciende estos planteos. Para Vigotsky la educación “pasa por la culturalización, por la asimilación de capacidades, métodos y procedimientos (…) transmitidos por adultos y pares” (Jové, 2002). La imaginación y la creatividad presentes en los niños, en un principio expresadas en forma libre y espontáneamente, deberán ser redirigidas hacia la promoción de otras formas más evolucionadas. Desde esta concepción se puede entender la educación artística como instrumento potenciador del desarrollo del ser humano y de la sociedad en su conjunto.

> (…) La función imaginativa depende de la experiencia, de las necesidades y los intereses en los que aquella se manifiesta. Fácil es también comprender que depende de la capacidad combinativa ejercitada en esta actividad de dar forma material a los frutos de la imaginación; depende también de los conocimientos técnicos, de las tradiciones, es decir, de los modelos de creación que influyen en el ser humano (…) [, desde] el medio ambiente que nos rodea (Vigotsky, 2018, pp. 36-37).

La formación artística propuesta por Vigotsky apunta a “la formación de una personalidad creadora proyectada hacia el mañana [que] es preparada por la imaginación creadora encarnada en el presente” (Vigotsky, 2018, p. 108).

6.2.4) El juego

El juego es la principal actividad de la infancia y se caracteriza por su naturaleza cambiante. Es entendido por Vigotsky como un instrumento y recurso sociocultural, impulsor del desarrollo mental del niño, que facilita la evolución y articulación de las funciones superiores (Vigotsky, 1979).

El juego va estar siempre guiado por un sistema de significados aprendidos desde su medio cultural, pero que será intervenido por el niño para generar otros sentidos. A través del juego se habilita la posibilidad de recrear y transformar realidades (Baquero, 2004; Jové, 2002; Vigotsky, 2000).

Para jugar, el niño necesita imaginar, incluso fantasear. De este modo la imaginación se ve potenciada a través del ejercicio del juego. Imaginando, fantaseando, deseando, jugamos.

El juego oficia como motivador porque supone, entre otras cuestiones, desafíos. Dentro de la constante avidez de la infancia por aprehender lo novedoso, estos desafíos son siempre bienvenidos debido a que estimulan la natural curiosidad en los niños. Podría decirse que el juego se convierte por momentos en un canal de exploración de la realidad que circunda al niño; explorándola, es modelado, y también la modela y la transforma. Así se verá potenciado su desarrollo.

Cabe aclarar que para Vigotsky, para que el juego sea potenciador del desarrollo, es necesaria la presencia de una situación imaginaria con ciertas reglas a respetar. “No es la naturaleza espontánea de la actividad lúdica la que le otorga fuerza motriz o características de vanguardia en el desarrollo.” (Baquero, 2004, p. 146.)

El juego es la instancia de comunicación por excelencia en la infancia, por lo cual podría decirse que es estructurante del lenguaje. A través de él, el niño accede al proceso de simbolización, en el cual los significados adjudicados socialmente serán transformados. En el juego simbólico el niño puede otorgarle otros sentidos a los objetos, las personas y a la realidad.

> El niño que cabalga sobre un palo y se imagina que monta a caballo, la niña que juega con su muñeca y se cree madre, los niños que juegan a los ladrones, a los soldados, a los marineros, todos ellos muestran en sus juegos ejemplos de la más auténtica y verdadera creación. Verdad es que, en sus juegos, reproducen mucho de lo que ven, pero bien sabido es el inmenso papel que pertenece a la imitación en los juegos infantiles. Son estos con frecuencia mero reflejo de lo que ven y oyen de los mayores, pero tales elementos de experiencia ajena no son nunca llevados por los niños a sus juegos como eran en la realidad (Vigotsky, 2018, p. 12).

Vigotsky dirá con respecto a esto también que el niño “ensaya en esos escenarios lúdicos, comportamientos y situaciones para los que no está preparado en la vida real, pero que poseen cierto carácter preparatorio o anticipatorio seguramente a la par que elaborativo” (Baquero, 2004, p. 145). A partir de estas apreciaciones, luego hará un paralelismo entre las situaciones de juego y las escolares donde debieran tenerse en cuenta los siguientes elementos comunes:

- Presencia de una situación o escenario imaginario.
- Presencia de reglas de comportamiento socialmente establecidas.
- La presencia de una definición social de la situación.

Señalará también como un aspecto particular del juego lo que él llama *la amplitud*. Esta amplitud estaría dada en el sentido de que el juego trasciende el marco de la instrucción-desarrollo (Baquero, 2004). Aunque existen reglas, al igual que en las instancias de instrucción, en el juego el grado de libertad es mucho más amplio, lo que habilita a un mayor despliegue de la

creatividad y la fantasía, y demanda “otras maneras de activación de los sistemas funcionales de la mente” (Jové, 2002, p. 114).

También es importante el aporte del juego al desarrollo psicoemocional y afectivo del niño. A través de las actividades lúdicas permite trabajar aspectos como la tolerancia a la frustración, el control de la ansiedad (Ej.: saber esperar el turno) y la atención, por ser una instancia reglada. A su vez, en el juego como en el sueño existe una vehiculización del deseo. Está casi todo permitido: la imaginación, la producción fantástica, los cambios de roles, entre otros, por lo cual es un lugar para la realización del deseo.

En resumen, el juego es una práctica cultural preponderante en la infancia, y a través de ella se estimulan la socialización, la comunicación, la adquisición de modelos culturales, la memoria, la atención, la imaginación, la inteligencia, los sentimientos, la creatividad y el deseo.

Con relación a la vinculación del juego con la formación artística, Vigotsky dijo que “para el niño existe una similitud psicológica entre el arte y el juego” (Vigotsky, 2006, p. 314). El arte es una forma de producir jugando.

> El arte, la vida, la educación, la mente forman parte del reino de la complejidad. Y también de la diversidad. (…) Si no alcanzamos a comprender los parecidos, diferencias y complementariedades que existen entre el trabajo, el juego y el arte, seguramente cometeremos muchos errores a la hora de orientar y conducir la educación artística (Jové, 2002, p. 116).

La enseñanza artística debería producir aprendizajes que se articulen con los procesos de desarrollo del niño en su situación vital. Diseñar actividades y situaciones de enseñanza en base al juego es una forma de promover aprendizaje con prácticas culturales que resultan *naturales* en la vida cotidiana de los niños. Abordar las situaciones desde una perspectiva lúdica no implica que no exista enseñanza; todo lo contrario, complejiza el acto de la enseñanza para atender a las motivaciones y necesidades del niño.

Si bien el arte y el juego favorecen una activación mental más liberada de códigos y rutinas, la formación artística desde una perspectiva lúdica no debe confundirse con un mero entretenimiento (Jove, 2002). Según Vigotsky la educación debe ser orientada para que “sea un desarrollo organizado más que un aprendizaje” (Vigostky, 1979, p. 178). “Un desarrollo *organizado*, en sentido estricto, de un *desarrollo culturalmente organizado*” (Baquero, p. 126).

6.2.5) Perspectiva pedagógica

Vigotsky, desde su paradigma de aprendizaje sociocultural, entiende que el desarrollo y el aprendizaje interactúan entre sí, y considera el aprendizaje como un factor que incide fuertemente en el desarrollo. Propone que el aprendizaje precede al desarrollo; es decir, a través del

aprendizaje se estimula el desarrollo, pero a su vez es necesario un nivel de desarrollo para poder adquirir los aprendizajes (Vigotsky, 1979).

Vigotsky se interesó particularmente en la incidencia del arte en la infancia como medio privilegiado para fomentar la adquisición de nuevos aprendizajes. Concibe el arte como una expresión compleja que emerge de la articulación de múltiples experiencias y funciones (las emociones, la percepción, la memoria, la imaginación, la fantasía y el pensamiento), y ve en la formación artística un camino para acceder a las funciones psicológicas superiores (Vigotsky, 2006).

El arte permite a los niños descubrir, construir y transmitir sus expresiones corporales, musicales, visuales y plásticas; a su vez, es un medio privilegiado para nutrir y afianzar el desarrollo de su lenguaje; y un recurso fundamental para fomentar la exploración, imaginación, invención y creación (Vigotsky, 2018).

A través de las expresiones artísticas se pueden apreciar las particularidades de los pensamientos y sentimientos de los niños. Participar de actividades artísticas les permitirá paulatinamente trascender la sensorialidad biológica para acceder a representaciones y conceptos; además, los estimula a familiarizarse con sus sentimientos y con los de los demás, propiciando el desarrollo de su inteligencia cognitiva y emocional (Vigotsky, 2018).

Es necesario tener presente que gran parte del aprendizaje que puede brindar el arte dependerá de la socialización y de la perspectiva pedagógica que nos planteemos en la educación artística. Dentro de su perspectiva pedagógica, Vigotsky atribuye al arte gran importancia y sostiene que su enseñanza debería tener una papel central en la escuela “no como una actividad solamente recreativa, sino formativa y crítica, sin perder de vista la reacción estética derivada del contacto con la obra de arte y su capacidad de despertar emociones en el ser humano (Matos, Pineda y Vásquez, 2010, p. 197).

Vigotsky tomará los modos educativos propuestos por Tolstoi en su obra *¿Qué es el arte?* (1898) y los convertirá en paradigma metodológico en su teoría. Tolstoi buscaba contribuir a que “(…) el potencial educativo que deriva de la expresividad espontaneísta de los niños (…) pudiese ser conjugado con el enorme potencial de la herencia cultural generada a lo largo de la historia” (Jové, 2002, p. 145).

A partir de esta perspectiva, Vigotsky propone un modelo para mediar las interacciones pedagógicas. Dentro de este modelo desarrolla el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (en adelante ZDP). Esta es entendida como "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” (Vigotsky, 1979, p. 133). Asimismo, es concebida como un espacio social donde la interacción entre los niños tiene como resultado el incremento de las capacidades de los menos desarrollados, potenciando el nivel alcanzado antes de las interacciones a otro de mayor complejidad.

Vigotsky entiende que la ZDP busca generar aprendizajes procesuales y dinámicos. Procesuales porque los aprendizajes se producen debido a la acumulación de múltiples ZDP que se van articulando gradualmente en el día a día, y en la medida que los niños adquieren nuevas destrezas y habilidades esta zona avanza progresivamente. Y dinámicos porque emergen de variadas instancias de negociación. Aunque la ZDP requiere de ciertas racionalidades y estructuras enmarcadoras, es una instancia abierta que se va construyendo en la práctica en función de los intereses, motivaciones y adquisiciones de los niños y las orientaciones que buscan darle los educadores (Jové, 2002).

La conceptualización de la ZDP se puede aplicar a la enseñanza de cualquier disciplina; el interés es retomarlo para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje del arte. Implementar que estos procesos de aprendizaje se desarrollen favoreciendo la ZDP como zona de aprendizaje mediado tiene como objetivo lograr una activación lúdica, diversificadora y potenciadora de las funciones psíquicas; asimismo, contribuye a la consolidación de la activación entrecruzada de las funciones y modos operacionales de nivel superior (Baquero, 2004).

Las prácticas artísticas se deben adaptar al momento de desarrollo de los niños para facilitar y estimular futuros logros a través de la experimentación y disfrute de las creaciones artísticas (Vigotsky, 2006).

Los maestros y educadores tienen la función de mediadores culturales. Su tarea es impulsar y orientar los descubrimientos de los lenguajes artísticos e incitar a las reflexiones sobre estos mediante actividades compartidas que aprovechen el potencial del juego y la imaginación, para favorecer la potenciación de sus funciones psicológicas, el desarrollo integral y la asimilación cultural. Se trata de propiciar situaciones que permitan a los niños experimentar en la cotidianidad sensaciones enriquecedoras y objetivos desafiantes para ir construyendo su identidad y desarrollo (Jové, 2002).

Vigotsky propone que la formación artística en los primeros años de vida escolar debe enseñar paulatinamente a manejar las diferentes técnicas y métodos de expresión, para brindar la posibilidad de generar producciones propias, pero sin olvidar que lo que importa es el proceso creativo más que el producto. Los niños deben ser estimulados a conocer el mundo que los rodea a través de la experimentación artística, a la vez que son guiados por los docentes para que esta promueva su desarrollo y los induzca a interpretar la naturaleza de su contexto social y natural (Vigotsky, 2006).

6.3) El rol del psicólogo en la educación artística de la primera infancia

Dentro de las tareas de prevención y promoción de salud que competen a la psicología se entiende que aportar a ampliar la mirada para que los/as maestros/as puedan educar desde una perspectiva integral que favorezca un mejor desarrollo es una necesidad y una inversión de la que dependerá el progreso de las comunidades.

Más allá de que existe un fuerte discurso acerca de la importancia de la formación artística en la primera infancia, este no siempre se enfoca desde la perspectiva de la salud. En ocasiones se argumenta acerca de las cualidades de la formación artística como una experiencia enriquecedora en relación con la estética y el legado cultural, pero no se tienen en cuenta las transformaciones que produce desde el punto de vista psíquico y orgánico.

Se deben proponer actividades a través de los múltiples lenguajes expresivos del arte para contribuir no solo al desarrollo de la identidad personal y cultural de niños, sino también para que favorezcan la adquisición de conocimientos emocionales y cognitivos, estimulen la imaginación y la creatividad, las habilidades motoras y sensitivas, entre otros beneficios. En suma, para que se pueda utilizar la formación artística como medio de estimular la evolución de su organismo y favorecer su desarrollo integral.

El psicólogo tiene un amplio conocimiento para colaborar en la implementación de una formación artística de acuerdo a las necesidades de esta etapa. Su rol es relevante en el diseño de planes, su puesta en práctica y su evaluación.

Dentro de sus labores se encuentra brindar asesoramiento al personal que trabaja en la primera infancia sobre la importancia de la educación artística y sobre las modalidades para su implementación, de modo que favorezca el desarrollo integral del niño y el respeto de sus derechos. También es su tarea mejorar la comprensión por parte de los padres de su función en la educación artística del niño, funcionando como nexo entre la escuela y la familia, y fomentar la revalorización de la educación artística a partir de la explicación de sus beneficios en la comunidad toda (Etchebehere et al., 2008).

Su labor implica poner en juego su saber y herramientas en el día a día en las instituciones educativas para garantizar el desarrollo de las capacidades y potencialidades artísticas del niño.

Desde los primeros años de vida es fundamental que el niño sea estimulado a conocer el mundo a través de sus sentidos, y a la vez que sea inducido a interpretar la naturaleza de su contexto social y natural.

7) Conclusiones

El sistema educativo uruguayo ha experimentado múltiples cambios desde la ratificación de la CDN y la aprobación de la Ley de Educación, n.º 18.437. Entre las transformaciones producidas se destaca la extensión de las franjas etáreas a las que atiende la educación pública, incorporando a los niños de tres, cuatro y cinco años. La intención es abordar la enseñanza en la primera infancia con una perspectiva integral del desarrollo. En ese sentido, se entendió que esta es una etapa con características propias, que su correcta estimulación es necesaria para el goce de una vida plena de los niños, y que también resulta favorable para los desarrollos posteriores de sus capacidades, habilidades y potencialidades.

Dentro de la implementación de la educación de la Primera Infancia se incorporó en la curricula, la educación artística a través de las siguientes disciplinas: Teatro, Artes Visuales,

Música, Expresión Corporal, Literatura, Danza y Artes Escénicas. Esto significa un gran avance debido a que, tradicionalmente, desde el ámbito educativo, se ha privilegiado el desarrollo de las habilidades intelectuales dejando de lado otros aspectos, como la formación artística.

Aunque desde esta nueva mirada se busca propiciar un desarrollo integral de los niños, las influencias del paradigma moderno todavía conservan su vigencia a la interna de las instituciones educativas. En la teoría se defiende la importancia de la educación artística, pero en la práctica se asignan escasos recursos económicos y humanos para su implementación. A su vez, se percibe el ejercicio del arte como beneficioso para la trasmisión del legado cultural y el desarrollo de una sensibilidad estética, pero se pone poco énfasis en las transformaciones que produce a nivel orgánico y psíquico.

En la actualidad se cuestionan muchos de los paradigmas que tradicionalmente se relacionaron con el acto educativo: la simultaneidad del acto educativo (en un contexto donde ya no se habla de *infancia*, sino de *infancias*); la universalización de los programas; y el relacionamiento entre niños y adultos en el entorno educativo (existe un nuevo paradigma de infancia en el que se percibe al niño como sujeto de derecho) (Narodowski, 1999).

> Estamos ante un campo donde pueden identificarse distintas *fuerzas*, algunas de ellas contradictorias: el derecho establecido desde la CDN, las resistencias del mundo adulto a reconocer las capacidades de los niños en los distintos momentos de su desarrollo; las intencionalidades de control social, las de profundizar la democracia; tensiones entre discriminación, asimilación y respeto a la diversidad, y los muy diversos intereses adultos que entran en juego (…) (Giorgi, 2010, p. 12).

El futuro aparece carente de la estabilidad que prometían los modelos sociales anteriormente fomentados desde la centralidad del Estado. Según Carli (1999), “podemos sostener que durante el siglo XX se ha producido un pasaje de la búsqueda de sujección [sic] de los niños a las instituciones (familia, escuela, Estado, Nación) a su desujección [sic] por la crisis de estas” (p. 34).

En este contexto, las expresiones artísticas no deben quedar encorsetadas en formalismos; por el contrario, deben representar la diversidad de nuestra sociedad y abrir espacios para pensar en otros pares y mundos posibles. La investigación de Ariès es una muestra de cómo las expresiones artísticas de cada época representan y transparentan las formas de pensar de cada momento histórico.

De la forma en que nos planteemos los abordajes psicopedagógicos de las prácticas educativas y los procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados a la formación artística, dependerá la riqueza del desarrollo integral de los niños. Centrar los procesos de construcción del conocimiento artístico en actividades que favorezcan la ZDP es una forma de propiciar espacios

más democráticos, empáticos y diversos. Estos espacios requieren necesariamente del diseño de actividades orientadas a la reflexión, al intercambio de opiniones y al aprendizaje colaborativo.

Es enriquecedor y saludable favorecer el contacto de los niños con el arte desde el inicio de la vida escolar.

A través de la formación artística se estimulan la imaginación y la creatividad; las habilidades socioemocionales; la formación de la identidad personal y su conexión con el legado cultural de su sociedad; su sentido estético, y se potencia su desarrollo biológico y psicológico.

En definitiva, el arte es un medio fundamental para que el niño conforme su identidad, transmita su visión del mundo y acceda a un desarrollo integral

Enseñar a los niños que desde el primer momento en que se insertan en la educación tienen derecho a ser libres y fomentar su imaginación, es un valor primordial no solo para su salud psicológica individual, sino para construir sociedades realmente democráticas, imaginativas, preparadas para la diversidad en un mundo globalizado.

La libertad de imaginar, de crear otros mundos posibles, debe ser un valor fundamental en la educación y hay que fomentarla desde las raíces de su socialización; la formación artística es una herramienta valiosísima para salir de las rigideces dogmáticas de nuestra sociedad.

Es necesario revalorizar el arte en el ámbito educativo. La formación artística tiene una incidencia fundamental no solo desde el punto de vista de la expresión y la creatividad, sino como base del desarrollo integral de las personas. “(…) Lo que está en juego no es solo su posición y su crecimiento sino, además, la posición del adulto y los proyectos de una sociedad” (Carli, 1999, p. 36.)

8) Referencias

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (Uruguay) (1997) *Programa de educación inicial para 3, 4, 5 años*. Recuperado de:

https://www.oei.es/historico/inicial/curriculum/programa3_5anos_uruguay.pdf

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (Uruguay) (2013) Programa de Educación Inicial y Primaria Año 2008, Edición 2013. Recuperado de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

Arnheim, R (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.

Baquero, R. (2004). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Baquero, R. y Narodowski, M. (1990). Normatividad y normalidad en pedagogía. *Revista Alternativas* 4 (6): 35-46

Barrán, J. P. (1993). Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 2: *El disciplinamiento (1860-1920).* Montevideo: EBO

Bedregal, P. y Pardo, M. (2004). *Desarrollo infantil temprano y derechos del niño,* Serie Reflexiones: Infancia y Adolescencia, 1, Santiago de Chile, UNICEF.

Begley, S. (1996). Your Child's Brain en *Newsweek*. Vol. CXXVII, no. 8, Nueva York, 19 de Febrero.

Bleger, J. (1966). *Psicohigiene y Psicología Institucional*. Buenos Aires: Paidós.

Bourdieu, P. (1997). *Los usos sociales de la ciencia.* Buenos Aires: Nueva Visión

Bralich, J. (1996). *Una historia de la educación en el Uruguay. Del Padre Astete a las Computadoras.* FCU. Montevideo. Libro electrónico. Disponible en la biblioteca de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: ubicación: CD 107

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados.* Barcelona: Paidós Ibérica.

Bruer, J. T. (2000). El Mito de los tres primeros años en *Una nueva visión del desarrollo inicial del cerebro y del aprendizaje a lo largo de la vida*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Carli, S. (1999). La infancia como construcción social en *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.

Comenius, J. A. (1986) *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.

CONSEJO COORDINADOR DE LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA (Uruguay) (2014). Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años. Montevideo

CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA (CEIP) (Uruguay) (2016). Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria Quinquenio 2016 – 2020. Recuperado de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/ceip/OpeCEIP2016-2020.pdf

CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA (CEIP) (Uruguay) (2010). Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria Quinquenio 2010 – 2014. Recuperado de: http://www.cep.edu.uy/documentos/2014/ceip/opeceip.pdf

CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA (CEIP) (Uruguay) (2017). Bases del llamado a aspirantes a desempeñar interinatos y/o suplencias en el área del conocimiento artístico del CEIP. Recuperado de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2019/artistica/Bases-Llamado-Interinatos-y-Suplencias-Modif-88.pdf

CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA (CEIP) (Uruguay) (2018). Bases particulares de concurso de oposición para proveer cargos de Profesores de Educación Artística del CEIP. Recuperado de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2018/A65R9_18.pdf

CONSEJO DE FORMACION EN EDUCACION (CFE) (Uruguay) (2013). Plan de Estudios Asistente Técnico en Primera Infancia. Recuperado de: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/asistente_tec_primera_inf/asist_tecnico_1er_infancia.pdf

CONSEJO DE FORMACION EN EDUCACION (CFE) (Uruguay) (2015). Acta 33 Resolución 28. Recuperado de: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/certificado_ed_inicial/a33_res28.pdf

CONSEJO DE FORMACION EN EDUCACION (CFE) (Uruguay) (2017). Plan de Estudios Maestro en Primera Infancia/Asistente Técnico en Primera Infancia. Recuperado de:

http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/mtro_primer_infancia/acta60_res12_CODICEN.pdf

CONSEJO NACIONAL DE POLÍTICAS SOCIALES (CPNS) (Uruguay) (2016). Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2016-2020. Recuperado de: http://www.claves.org.uy/web/wp-content/uploads/2014/08/Plan-Nacional-de-Primera-Infancia-Infancia-y-Adolescencia-2016-2010.pdf

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia.* Barcelona: Paidós Ibérica.

Etchebehere Arenas, G., Cambón, V., De León, D., Fraga, S., Silva, P. y Zeballlos, Y. (2008) *La Educación Inicial: perspectivas, desafíos y acciones*. Montevideo. Psicolibros Universitario.

Etchebehere Arenas, G. (2012). *Puentes y brechas entre Educación Inicial y derechos de infancia* (Tesis de Maestría), Facultad de Psicología UDELAR-CSIC, Montevideo.

Fernández y González, M. (1881). El fomento de las artes. *Ilustración Española y Americana*. Artículo del 30 de septiembre, Madrid.

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Giorgi,V. (2010). *La participación de los Niños, Niñas y adolescentes en las Américas a 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Montevideo: IIN.

Hengemuhle, E. (1992). La Salle e a educação do século XVII, *Congreso Internacional de Educação Lassallista,* Canoas.

Jaramillo, L. (2007) Concepción de Infancia, en *Zona Próxima* n º 8, págs 108-123. Recuperado de: http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1687/1096

Jové, J. (2001). Vigotsky y la Educación Artística en *Comunicaciones del Congreso "Los valores del arte en la enseñanza"*, p. 134-142. Recuperado de:

https://www.uv.es/~valors/Jove,J.pdf.

Jové, J. (2002). *Arte, psicología y educación: Fundamentación vygotskyana de la educación artística.* España: Antonio Machado

León Siri, R. (2012.). *Participación infantil: el centro de Educación Inicial como ámbito de participación* (Tesis de maestría). Facultad de Psicología. Universidad de la República (Uruguay).

Leontiev, A. N. (2006). Prólogo. *Psicología del arte.* Barcelona: Paidós Ibérica.

Matos, R., Pineda, Y. y Vásquez, A. (2010). El Aprendizaje del Arte. Un modelo de mediación basado en la interacción sociocultural. *Revista de Investigación,* [en línea] (69), pp.179-207. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140384008

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (MEC) (Uruguay) (2009). Ley General de Educación N° 18.437. Montevideo: IMPO.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (MEC) (Uruguay) (2009a). La educación en la primera infancia. Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay. Montevideo. Recuperado de: http://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/5004/5/mecweb/publicaciones?3colid=584

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (MEC) (Uruguay) (2014). A 140 años de la educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en el Uruguay. Dirección de Educación. Área de investigación y Estadística. Uruguay – Montevideo.

Montañez, S. (2016) ¿En que quedan los ideales de libertad, igualdad, dignidad y autonomía? Recuperado de: http://www.anterior.mensuarioidentidad.com.uy/analisis-politico/en-que-quedan-los-ideales-de-libertad-igualdad-dignidad-y-autonomia

Musen, Coger & Kagan (1972). *Desarrollo de la personalidad en el niño.* México: Trillas.

Narodowski, M. (1994). El imperio del orden en *Infancia y Poder: La conformación de la pedagogía moderna*. Recuperado en: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/PDGA_Narodowski_Unidad_2.pdf

Narodowski, M. (1994a). La pedagogización de la infancia en *Infancia y Poder: La conformación de la pedagogía moderna*. Recuperado en:

http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/5PDGA_Narodowski_Unidad_4.pdf

Narodowski, M. (1994b). Un cuerpo para la institución escolar en *Infancia y Poder: La conformación de la pedagogía moderna*. Recuperado en: http://cejvg.org/wp-content/uploads/2017/10/00284-Ingl%C3%A9s-Pedagog%C3%ADa-General-Virginia-Todone-Narodowski_-Infancia-y-poder-Cap.1.doc.

Narodowski, M. (1999). *Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual.* Buenos Aires: Novedades educativas.

Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios,* [en línea] (46), pp.0. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/340/34004607.pdf

Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu.

Torquemada González, A. D. (2007). La práctica educativa de derechos humanos en educación primaria. *Eikasia: revista de filosofía, p. 181-204.* Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/164268

Varela, J. y Alvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid, España: La piqueta.

Viguerie, J. (1980). "Les survivances au XIXè siècle de l'éducation du XVIIè", *XVIIè siècle*, 129-4.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica

Vigotsky, L. S. (1993). *Obras escogidas. Tomo II*. Madrid: Visor Dis.

Vigotsky, L. S. (2000). *Obras escogidas. Tomo III*. Madrid: Visor Dis.

Vigotsky, L. S. (2006). *Psicología del arte*. Barcelona: Paidós Ibérica,.

Vigotsky, L. S. (2018). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: AKAL /Básica de bolsillo.

9) Anexos

Anexo A. Categorías de derechos y principios rectores de la CDN

Principios rectores: Los principios rectores de la Convención incluyen la no discriminación; la adhesión al interés superior del niño; el derecho a la vida, la supervivencia y desarrollo; y el derecho la participación. Estos principios son la base para que todos y cada uno de los derechos se conviertan en realidad.

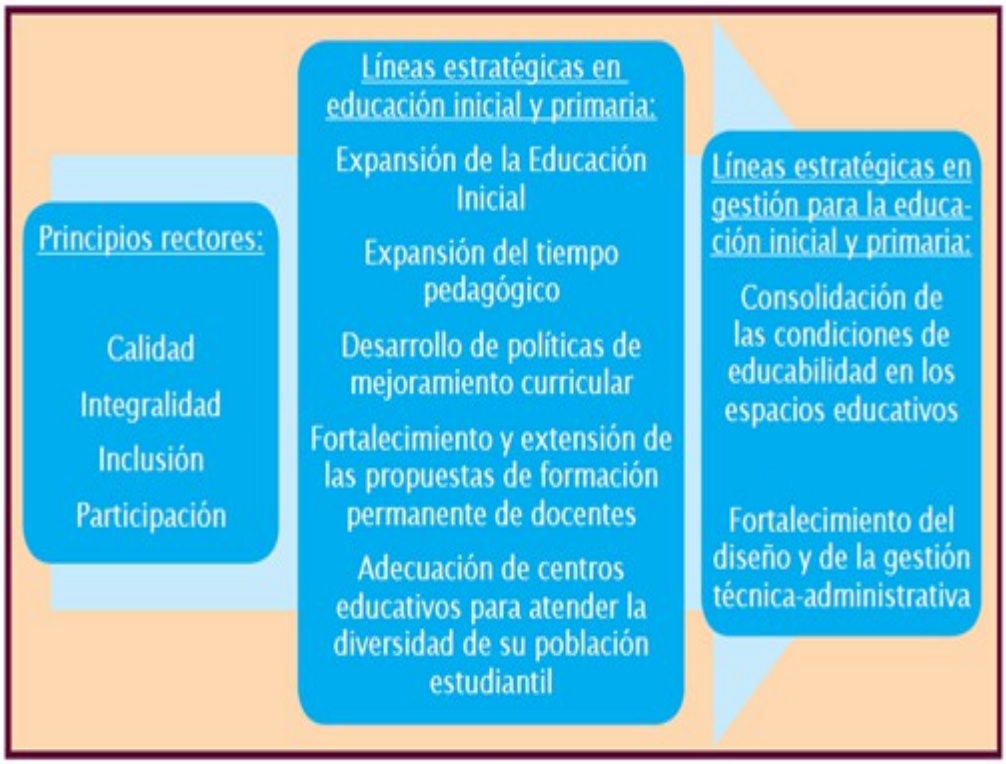
Derechos a la supervivencia y el desarrollo: Estos son derechos a los recursos, las aptitudes y las contribuciones necesarias para la supervivencia y el pleno desarrollo del niño. Incluyen derechos a recibir una alimentación adecuada, vivienda, agua potable, educación oficial, atención primaria de la salud, tiempo libre y recreación, actividades culturales e información sobre los derechos. Estos derechos exigen no solamente que existan los medios para lograr que se cumplan, sino también acceso a ellos. Una serie de artículos específicos abordan las necesidades de los niños y niñas refugiados, los niños y niñas con discapacidades y los niños y niñas de los grupos minoritarios o indígenas.

Derechos a la protección: Estos derechos incluyen la protección contra todo tipo de malos tratos, abandono, explotación y crueldad, e incluso el derecho a una protección especial en tiempos de guerra y protección contra los abusos del sistema de justicia criminal.

Derechos a la participación: Los niños y niñas tienen derecho a la libertad de expresión y a expresar su opinión sobre cuestiones que afecten su vida social, económica, religiosa, cultural y política. Los derechos a la participación incluyen el derecho a emitir sus opiniones y a que se les escuche, el derecho a la información y el derecho a la libertad de asociación. El disfrute de estos derechos en su proceso de crecimiento ayuda a los niños y niñas a promover la realización de todos sus derechos y les prepara para desempeñar una función activa en la sociedad.

Recuperado de: https://www.unicef.org/spanish/crc/index_30177.html

Anexo B. Contenidos de las orientaciones políticas del CEIP 2016-2020



(CEIP, 2016, p. 15)

Anexo C. Cometidos y lineamientos estratégicos en consonancia con la CDN del *Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2016-2020*

"[Tiene el cometido de] concretar y profundizar los lineamientos expresados en la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (ENIA) 2010-2030". "(…) [Se busca] continuar avanzando en la ampliación de las condiciones políticas, normativas, institucionales y económicas que permitan reducir las brechas de oportunidades y de acceso a los derechos". "(...) Se deben profundizar las buenas prácticas, así como lograr un mayor grado de articulación para aunar esfuerzos y lograr acciones más coherentes y eficaces en sus resultados" (CNPS, 2016, pp. 10-11).

"Se estructura en torno a seis lineamientos estratégicos que se encuentran en consonancia con la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), que son:

1) Asegurar el desarrollo integral mediante la promoción, prevención, tratamiento y rehabilitación en salud.
2) Garantizar trayectorias educativas continuas para el desarrollo y la inclusión social.
3) Prevenir, detectar y atender los diferentes tipos de violencia.
4) Disminuir situaciones de especial vulnerabilidad, situación de calle, trabajo infantil, conflicto con la ley penal, institucionalización por falta de protección familiar.
5) Promover la participación, la circulación social y el acceso a bienes culturales y artísticos.
6) Garantizar el acceso a la justicia" (CNPS, 2016, p. 16).

Anexo D. Fines de la Ley General de Educación, n.° 18.437

Artículo 13. (Fines). La política educativa nacional tendrá en cuenta los siguientes fines:

A) Promover la justicia, la solidaridad, la libertad, la democracia, la inclusión social, la integración regional e internacional y la convivencia pacífica.

B) Procurar que las personas adquieran aprendizajes que les permitan un desarrollo integral relacionado con aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Para ello, la educación deberá contemplar los diferentes contextos, necesidades e intereses, para que todas las personas puedan apropiarse y desarrollar los contenidos de la cultura local, nacional, regional y mundial.

C) Formar personas reflexivas, autónomas, solidarias, no discriminatorias y protagonistas de la construcción de su comunidad local, de la cultura, de la identidad nacional y de una sociedad con desarrollo sustentable y equitativo.

D) Propender al desarrollo de la identidad nacional desde una perspectiva democrática, sobre la base del reconocimiento de la diversidad de aportes que han contribuido a su desarrollo, a partir de la presencia indígena y criolla, la inmigración europea y afrodescendiente, así como la pluralidad de expresiones culturales que enriquecen su permanente evolución.

E) Promover la búsqueda de soluciones alternativas en la resolución de conflictos y una cultura de paz y de tolerancia, entendida como el respeto a los demás y la no discriminación.

F) Fomentar diferentes formas de expresión, promoviendo la diversidad cultural y el desarrollo de las potencialidades de cada persona.

G) Estimular la creatividad y la innovación artística, científica y tecnológica.

H) Integrar el trabajo como uno de los componentes fundamentales del proceso educativo, promoviendo la articulación entre el trabajo manual e intelectual.

Recuperado de: http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008

Anexo E. Líneas transversales de la Ley General de Educación, n.° 18.437

Artículo 40. (De las líneas transversales.) El Sistema Nacional de Educación, en cualquiera de sus modalidades, contemplará líneas transversales entre las que se encuentran:

A) La educación en derechos humanos.

B) La educación ambiental para el desarrollo humano sostenible.

C) La educación artística.

D) La educación científica.

E) La educación lingüística.

F) La educación a través del trabajo.

G) La educación para la salud.

H) La educación sexual.

I) La educación física, la recreación y el deporte, de acuerdo a los lineamientos que se especifican:

1) La educación en derechos humanos tendrá como propósito que los educandos, sirviéndose de conocimientos básicos de los cuerpos normativos, desarrollen las actitudes e incorporen los principios referidos a los derechos humanos fundamentales. Se considerará la educación en derechos humanos como un derecho en sí misma, un componente inseparable del derecho a la educación y una condición necesaria para el ejercicio de todos los derechos humanos.

2) La educación ambiental para el desarrollo humano sostenible tendrá como propósito que los educandos adquieran conocimientos con el fin de fomentar actitudes y comportamientos individuales y colectivos, para mejorar las relaciones entre los seres humanos y de estos con el entorno. Procurará desarrollar habilidades para potenciar un desarrollo humano sostenible en la búsqueda de una mejora sostenida de la calidad de vida de la sociedad.

3) 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, impulsando la creación de universos singulares que den sentido a lo que es significativo para cada ser humano.

4) La educación científica tanto en las áreas social, natural y exactas, tendrá como propósito promover por diversas vías, la comprensión y apropiación social del conocimiento científico y tecnológico para su democratización. Significará, también, la difusión de los procedimientos y métodos para su generación, adquisición y uso sistemáticos.

5) La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

6) La educación a través del trabajo tendrá como propósito incorporar a los educandos en el concepto del trabajo como actividad propia de los seres humanos e integradora a la vida social.

7) La educación para la salud tendrá como propósito la creación de hábitos saludables, estilos de vida que promuevan la salud y prevengan las enfermedades. Procurará promover, en particular, la salud mental, bucal, ocular, nutricional, la prevención del consumo problemático de drogas y una cultura de prevención para la reducción de los riesgos propios de toda actividad humana.

8) La educación sexual tendrá como propósito proporcionar instrumentos adecuados que promuevan en educadores y educandos, la reflexión crítica ante las relaciones de género y la sexualidad en general para un disfrute responsable de la misma.

9) La educación física, en recreación y deporte, tiene como propósito el desarrollo del cuerpo, el movimiento, la interacción, y la actividad humana, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida, al desarrollo personal y social, así como a la adquisición de valores necesarios para la cohesión social y el diálogo intercultural.

Las autoridades velarán para que estas líneas transversales estén presentes, en la forma que se crea más conveniente, en los diferentes planes y programas.

Recuperado de: http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008

Anexo F. Cometidos de la Inspección Nacional de Educación Artística

- Impulsar la enseñanza del Conocimiento Artístico en las Escuelas Públicas del Consejo de Educación Inicial y Primaria como derecho inalienable que estimule y contribuya al desarrollo integral del niño
- Diseñar, implementar y orientar diversos dispositivos educativos que promuevan la enseñanza del Conocimiento Artístico en interrelación con el aporte cultural de la comunidad.
- Coordinar y articular las diversas propuestas educativas del área formal y no formal en coherencia con un modelo artístico cuya centralidad es la construcción del conocimiento artístico como una forma de completar la comprensión y transformación de la realidad.
- Garantizar aprendizajes de calidad a través de propuestas que atiendan el proceso singular del estudiante habilitando la diversidad de oportunidades, el descubrimiento de potencialidades en pro del desarrollo de capacidades y habilidades individuales y colectivas.
- Iniciar el proceso de generación de comunidades de aprendizaje que permiten revisitar los saberes construidos y avanzar en la dimensión de la investigación que habilite a la producción de conocimientos en el Área de Educación Artística.
- Gestionar instancias de formación para acompañar a los docentes en el proceso de análisis y resignificación de los contenidos del Área de Conocimiento Artístico, desde la perspectiva multidimensional del Arte y de la especificidad de la Didáctica del área, potenciando la capacidad de reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas
- Orientar y supervisar al personal docente que se desempeña en los diversos dispositivos educativos fomentando la reflexión y mejora de las prácticas de enseñanza

Recuperado de: http://www.ceip.edu.uy/inspecciones/musical

Anexo G. Bases para efectividad de cargos de Profesores de Educación Artística del CEIP

BASES PARTICULARES DE CONCURSO DE OPOSICIÓN PARA PROVEER EN EFECTIVIDAD CARGOS DE PROFESORES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA DEL CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA.

Art. 1° – Llámese a Concurso de Oposición para proveer en efectividad cargos de Profesores de Educación Artística (con énfasis en Artes Visuales, Música, Danza, Teatro, Expresión Corporal y Literatura) del Consejo de Educación Inicial y Primaria.

Art. 2° – Los concursos tendrán alcance nacional a los efectos de la elección de cargos en carácter efectivo. Para la provisión de interinatos o suplencias se considerarán las aspiraciones hasta dos opciones en departamentos o jurisdicciones limítrofes. Montevideo se considerará una sola jurisdicción.

REQUISITOS:

Aclaración: Se entiende por formación técnica todo trayecto cursado y aprobado de formación en la disciplina a la que aspira con una duración mínima de dos años.

Art. 3°. – Podrán presentarse a este llamado quienes acrediten poseer alguno de los siguientes requisitos:

3°.1 - Título de Maestro con formación técnica en la disciplina del Conocimiento Artístico a la cual aspira.

3°.2 - Título de Profesor de Enseñanza Media en la disciplina del Conocimiento Artístico a la cual aspira.

3°.3 - Título de Profesor de Enseñanza Media, con formación técnica en la disciplina del Área del Conocimiento Artístico a la que aspira.

3°.4 - Título Terciario de grado en la disciplina del Área de Conocimiento Artístico a la que aspira.

3°.5 - Título Universitario en una disciplina afín al Área del Conocimiento Artístico (Arquitectura, Ciencias de la Comunicación, Educación Física, Ciencias de la Educación) y formación técnica en la disciplina del Área del Conocimiento Artístico a la que aspira.

3°.6 - Egresado de Formación Técnica reconocida por el MEC u otras instituciones oficiales en la disciplina del Área de Conocimiento Artístico a la que aspira.

3°.7 - Idóneo con Bachillerato completo y bienio calificado en el CEIP (últimos dos años continuos o discontinuos) en la disciplina a la que aspira con un promedio de Aptitud Docente mínimo de 71 y registrar una Actividad Computada de 18.50 en el último bienio trabajado.

DE LAS PRUEBAS DE OPOSICIÓN:

Art. 4° – La oposición constará de **una Prueba Teórica y una Prueba Práctica.**

Art. 5° – Los concursantes que no se presenten a una de las Pruebas, quedarán automáticamente eliminados del concurso.

Recuperado de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2018/A65R9_18.pdf