

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Tesis Licenciatura en Trabajo Social

La educación artística en la Escuela Pública, situación actual y otras posibles miradas. Apuntes para la reflexión.

Ma. Jimena Zunín Cabo
Tutor: Lorena Fernández

2008

Índice

Introducción	4
1- Educación Artística	9
1.1- ¿Qué es la Educación Artística?.....	9
1.2- Infancia y Educación Artística.....	13
1.3- Tres conceptos guía: Libertad, Expresión y Conocimiento.....	15
2- La Escuela	18
2.1- El surgimiento de la Escuela como institución moderna.....	18
2.2- La Escuela uruguaya.....	19
2.3- La relación infancia-educación hoy.....	26
3- Aportes para una aproximación a la situación actual de la Educación Artística en la Escuela Pública	30
3.1- El Programa de Educación Primaria para Escuelas.....	30
Urbanas-1957 (última revisión de contenidos - 1986)	
3.2- La voz de los actores.....	38
3.3- Síntesis e interpretación acerca de la situación de la EA en la Escuela Pública.....	53
4- El sentido de la práctica educativa artística en la Escuela pública. Algunos elementos para su reflexión	55
4.1- La ingenuidad con la que es concebida la EA.....	55
4.2- Infancia y Libertad.....	57
4.3- Subjetividad de la infancia en la Escuela.....	61
5- La implementación de la EA en la Escuela	63
5.1- ¿Por qué se hace tan difícil abordar la EA en la Escuela?.....	63
5.2- ¿Por qué cuesta producir cambios a la Escuela Pública?.....	65
5.3- ¿Cómo efectivizar su implementación?.....	67
5.4- ¿Por dónde empezar?.....	70

5.5- Reflexiones finales.....	72
Bibliografía.....	74
Anexos.....	81
1- Pautas de entrevistas	
2- Programa de Educación Primaria para Escuelas Urbanas – Revisión 1986	
3- Programa de Educación Primaria para Escuelas Urbanas, 1957	
4- Convenio UDELAR – IENBA con ANEP – CEP	

Introducción

El presente documento constituye la monografía final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

El objetivo de este trabajo es brindar un estudio exploratorio sobre el lugar que ocupa la Educación Artística (en adelante EA) en la Escuela Pública Urbana y ofrecer, al mismo tiempo, ciertos elementos para su reconceptualización. De esta manera, la tesina intenta contribuir a la reflexión sobre la importancia del Arte dentro de la Escuela Pública. No se trata de un documento acabado sino que deja planteadas varias interrogantes para futuros abordajes sobre esta temática.

Se parte de la idea de que el Arte propicia una educación emancipadora, pues contribuye a abordar la formación integral del sujeto. Bajo una perspectiva educativa que busca profundizar la relación entre la emoción, la reflexión y la acción, es decir, entre el sentir, pensar y hacer, el Arte se dirige a la sensibilización emotiva-estética¹. Por tal motivo, es importante reconsiderarlo en las prácticas escolares en un trabajo continuo y prolongado durante el ciclo escolar.

La Escuela Pública como política estatal socializadora de un saber común y constructora de ciudadanía es uno de los ámbitos más importantes donde se conforma la personalidad de niños y niñas uruguayos. En las últimas décadas, ha sufrido una serie de cambios que la han colocado en una encrucijada que cuestiona su propio cometido. Esta situación me lleva a revisar y analizar el lugar y sentido de la Escuela y de la infancia en la actualidad e indagar sobre el rol de la EA dentro de dicha institución.

En este escenario, en el que prima la incertidumbre y vulnerabilidad emocional, social y económica, propia de la modernidad, cabe preguntarse: **¿por qué no pensar en re-centrar el rol de la Escuela? y, a su vez, ¿por qué no otorgarle mayor protagonismo a la EA como uno de los elementos que favorezca este cambio?**

¹ Concepto que se profundizará a lo largo del documento.

El acceso y ejercicio de la EA no es una experiencia conocida para la mayoría de los niños y niñas uruguayas, siendo la Escuela Pública la que acoge al 85,7 % de la población escolar². Entonces, **¿por qué la Escuela Pública no educa también en y por el Arte?**

A pesar del escaso lugar que se le adjudica al Arte en la Escuela, premisa inicial que motivó este trabajo, se debe reconocer que hoy existen algunos Docentes que lo integran en sus prácticas. Cómo lo implementan y bajo qué supuestos, son algunas de las interrogantes que se intentarán responder en este trabajo. Para esto, es indispensable recoger las percepciones y creencias, las fortalezas y limitaciones que predominan en las prácticas cotidianas escolares, como también los lineamientos institucionales, ya que se visualizan vacíos y resistencias pero también procesos de movimientos y cambios.

Con respecto al objeto de estudio de esta tesina cabe preguntar: **¿por qué el Trabajo Social debería enfocarse en la EA?** O mejor dicho, ¿por qué la EA puede constituirse en un objeto específico a ser abordado por el Trabajo Social?

Proponer que el rol del Trabajo Social (en adelante TS) enfoque su mirada en la EA significa que se enfoque en el campo del Arte, en particular, el Arte que brinda la Escuela Pública. Por lo tanto, Arte y Educación Primaria Pública son dos áreas que se cree pertinente abordar en su conjunto desde el TS. ¿Por qué?

En primer lugar, el Arte constituye gran parte de la historia de la humanidad y como tal contribuye en la formación del sujeto. Sin embargo, como aspecto intrínseco en la vida cotidiana, es un área poco transitada por el TS.

Y en segundo lugar, la complejidad del campo educativo público actual ha requerido de un abordaje interdisciplinario el cual contribuye al análisis de las prácticas sociales que conforman la cotidianeidad de los centros escolares, siendo ésta una tarea relativamente reciente y necesaria.

² Porcentaje de asistentes a establecimientos de Educación Primaria públicos, año 2006, país urbano. Elaborado por la Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística de ANEP en base a la Encuesta Continua de Hogares del Instituto Nacional de Estadística.

Fuente: http://www.anep.edu.uy/observatorio/paginas/cob_ed_primaria.htm [consultada 4.3.2008]

Cabe señalar que las prácticas sociales constituyen la vida cotidiana de los sujetos. En ellas participan todos los aspectos de su personalidad (sentidos, intelecto, habilidades manuales, sentimientos, pasiones, ideas e ideologías). Son heterogéneas (por su contenido y significación) y mantienen un orden jerárquico que le permite al sujeto su “*liso despliegue*” en la producción y reproducción de las mismas (Heller, A.1972: 40).

Del mismo modo que el Arte propicia una formación que se dirige a una educación emancipadora, el TS busca fomentar la emancipación del sujeto en el marco de un proyecto ético-político tal como lo señala el Código de Ética del TS (2001). Su carácter “*mediador*” (Danani, C.1993; Faleiros, V.2000) en los procesos socio-educativos favorecerá la reflexión sobre la concepción y el lugar que tiene el Arte en la sociedad. En este sentido, considero que la EA que brinda la Escuela Pública es un objeto de estudio específico y pertinente a ser abordado por el Trabajador/a Social. Así, el TS debe comenzar a ampliar su escenario de intervención e incrementar su inserción en el campo de las políticas educativas artísticas para contribuir a la reflexión crítica de su implementación.

En esta oportunidad, la intervención profesional del TS contribuirá a la reflexión sobre las prácticas sociales que se desarrollan dentro de la Escuela Pública y, en especial, aquellas que por su presencia u omisión refieren al Arte. Investigar e intervenir en las prácticas educativas artísticas entendiéndolas como prácticas esencialmente históricas significa analizarlas dentro de los genuinos y complejos movimientos que todo proceso histórico comprende (Iamamoto, M.2000). Pensar estas prácticas nos remite a reflexionar: ¿hacia dónde se dirige la Educación Pública?, ¿qué sujeto educativo persigue hoy la Escuela Pública?

Como señala M. Iamamoto, la intervención del TS requiere de una exigencia metodológica en su relación teoría-práctica, en donde se descubre “*el criterio de verdad*” en una relación teórica con la práctica misma. En este sentido, la teoría se afirma como una “*teoría de las posibilidades de acción*” dentro del proceso social en el que dichas políticas están insertas (2000:101). Sistematizar y analizar estas prácticas sociales, provenientes de las políticas educativas artísticas, contribuye a mejorar el diseño de las mismas.

La elaboración de este estudio exploratorio, en su aspecto metodológico, contó con entrevistas semi-abiertas, análisis bibliográfico y documentos oficiales. De esta forma, se realizaron entrevistas a seis Maestras -tres de primer año, dos de quinto y una de sexto año- de dos Escuelas montevidéanas y sus respectivas Directoras.³ El criterio de selección de los grados escolares consistió en recoger experiencias que se desarrollan con niños/as que se encuentran más cerca de la Educación Inicial y que recién ingresan a la dinámica escolar de Primaria “Común” (primer año escolar) -sabiendo que esto significa un salto cualitativo en lo que respecta en las modalidades pedagógicas- y aquellas experiencias que se hallan más cercanas a la finalización del ciclo escolar (quinto y sexto año escolar).⁴

También se realizaron entrevistas al Consejero de Educación Primaria, Oscar Gómez, el Director Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente, Oruán Barbosa, la Inspectora de Educación Inicial zona oeste, Elizabeth Ivaldi⁵, al Docente del Instituto Escuela Nacional de Bellas Arte Fernando Miranda y el Director de Educación del Ministerio de Educación y Cultura, Luís Garibaldi. Se pretendió así recoger una mirada amplia a través de las consideraciones de algunos actores que también están involucrados desde sus diferentes roles y jerarquías en la Educación Pública y Artística.

Este documento pretende reconocer, valorizar, sistematizar y analizar las distintas consideraciones y experiencias de Maestros/as y Directores/as, de por sí valiosas, para continuar reflexionando, conjuntamente con ellos/as, el accionar educativo que se funda día a día en la Escuela. Es así que se propondrán en él diferentes elementos para la construcción conceptual de una posible EA a ser pensada e implementada en la Escuela, paralelamente y a partir de los aspectos que se desprenden y analizan en las entrevistas.

La Educación y el Arte son conceptos y aspectos de nuestras vidas muy abarcativos, por lo que no existe una definición ni un fin único para ellos. Eso no significa que no se puedan considerar algunos de estos conceptos en función del modelo educativo que se

³ Se contempló que las Escuelas fueran de modalidades distintas: una Escuela de Práctica y otra de Contexto sociocultural crítico.

⁴ Cabe señalar que se les garantizó a las Maestras y Directoras que en este documento no se pronunciarían sus nombres ni se indicarían las Escuelas en la que trabajan por lo que se mantendría en anonimato. No así con los restantes entrevistados.

⁵ Inspectora de la región oeste de Educación Inicial en el año 2007. Desde su trayectoria como Maestra, su trabajo se ha abocado en la Educación Formal y la No Formal. Actualmente integra el equipo de trabajo del Taller Barradas, promotor de la Educación por el Arte.

deseo promover en la Escuela Pública. En este sentido, aquí se desarrollan algunas teorías que considero válidas para dicho propósito, teniendo en cuenta que éstas no son las únicas ni tal vez las más legitimadas por todos los actores que en el Arte y la Educación participan.

Es así que en el primer apartado se comienza a conceptualizar la EA, según el punto de vista que considero pertinente, el cual fue construido en el proceso de aprendizaje que implicó la elaboración de este documento.

En el segundo apartado, se expone el surgimiento y rol de la Escuela como institución moderna para luego analizar su situación actual. Esto posibilita observar el encuadre en el que se ha insertado la EA que brinda la Escuela Pública Urbana en el contexto uruguayo.

En el tercer apartado, se describen y analizan distintos aspectos de la EA que nos aproximan a su situación presente a partir de la información brindada por los documentos oficiales y los datos empíricos recabados.

En el cuarto apartado, se analiza el sentido de la práctica artística escolar con el fin de aportar a su reflexión y revalorización dentro de dicha institución.

En el quinto apartado, se estudia la implementación de la EA, en particular, los aspectos que determinan su instrumentación en los centros educativos, el rol del Ministerio de Educación y Cultura (en adelante MEC) y para finalizar, se señalan las reflexiones finales.

Por último, se adjuntan los Anexos que incluyen por un lado, las pautas de entrevistas y, por otro lado, se presentan parte de documentos oficiales.

1- La Educación Artística

“...la educación artística sólo puede adquirir sentido como forma de reconstruir la sensibilidad rota en mil pedazos de todos los sujetos” (Aguirre, I. 2005:3).

En este apartado comenzaré a exponer algunas consideraciones (aspectos y fundamentos) sobre la EA, en un intento de construir una suerte de definición plausible a ser pensada dentro de los centros escolares. Auxiliaré de marco de referencia del cual partir para analizar, posteriormente, la situación actual de la EA en la Escuela Pública. Para eso, en primer lugar intentaré dar respuesta a preguntas tales como: ¿qué es la EA?, ¿por qué es importante en la infancia?

Recogeré algunos autores, corrientes y disciplinas que apoyarán de guía para interpretar y estudiar la complejidad del tema planteado; sin que esto signifique desmerecer o descalificar a otros que pueden coincidir o no con la lectura que se hace sobre este tema. Debo mencionar además, que si bien este documento es una elaboración personal, los aportes aquí sugeridos provienen también de las consideraciones que prevalecieron en el discurso de los entrevistados/as, distintas en algunos aspectos pero en este trabajo sostengo que son miradas complementarias ya que tienen el mismo fin: **el desarrollo integral del sujeto.**

1.2- ¿Qué es la Educación Artística?

Para comenzar a pensar la posible ecuación Educación y Arte en la Escuela intentaré desglosar brevemente estos conceptos, pero no sin antes reconocer que los mismos abarcan diferentes significados e interpretaciones que cambian según el tiempo, lugar, disciplina y perspectiva epistemológica (y ontológica) con que se los estudie. De igual modo, no existe una definición única para referirse a su conjunción: la EA -fin y abordaje-. Ésta también se ubica supeditada a cada uno de los aspectos señalados.

El **Arte** alberga variadas y discutibles definiciones en el presente. Está asimilado a la palabra estética, la cual está ligada a interpretaciones teóricas del sentir, a métodos y objetos relacionados al estudio de lo sensible y a la producción de una disciplina, como también, a prácticas que inciden en el sentido individual y colectivo de la vida. En este sentido, algunos afirman que la Estética expresa una política y como tal, una posición

ética (Frigerio, G.2007:29-30). Por ejemplo, en el pasado la función principal del Arte residía en la transmisión, comunicación, de la moral, la religión e ideología social de la época (Read, H. 1970:145).

No obstante, entenderé al Arte teniendo en cuenta las consideraciones de Herberd Read, uno de los expositores más fervientes de la corriente pedagógica Educación por el Arte al que recurriré posteriormente en este documento. Éste autor (1970:14) señala que la esencia del Arte

“no reside ni en la producción para satisfacer unas necesidades prácticas, ni en la expresión de unas ideas religiosas o filosóficas, sino en la capacidad del artista de crear un mundo sintetizado y conciente de sí mismo, el cual no es ni el mundo de los deseos y necesidades prácticos, ni el de los sueños y la fantasía, sino el mundo compuesto por estas contradicciones, es decir, una representación convincente de la totalidad de la experiencia, una manera, pues, de afrontar la percepción que el individuo tiene de algún aspecto de la verdad universal”.

Reconoce el Arte en dos sentidos: como actividad autónoma afectada por las condiciones materiales de existencia; y como modo de conocimiento en sí mismo asociado a la política, religión y otras formas de manifestación de la realidad; todas éstas intervienen en el proceso de integración de la civilización y cultura (op.cit:5-6). Asimismo, sostiene que el Arte es una forma de conocimiento semejante a otras con las que el sujeto también puede comprender su entorno (op.cit:21). Sugiero retener este aporte en la memoria de cada lector/a pues se retomará a lo largo del documento.

Por otra parte, entenderé a la **Educación** de manera muy general basada en el proceso dinámico de enseñanza-aprendizaje, en el que el sujeto a lo largo de su vida pone sus potencialidades en interacción constante con el medio en una suerte de intercambio entre lo particular (propio del sujeto) y lo universal (entendiéndose lo simbólico-cultural) de la época en la que se inscribe (Stokoe, P.1990:23 - Núñez, V. 2006:60).

Consecuentemente, la **EA** es una correlación muy amplia, pudiéndose definir como un *“gran paraguas”* en el que se pueden refugiar todas las denominaciones que han pasado por la historia, y donde cada educador/a puede inclinarse más por una/s que por otra/s.⁶ Esto lleva a que la EA sea un área *“difícilmente estructurada o que no ha llegado a un consenso definitivo en cuanto a su estructura disciplinar”* y, por tanto, no se posee una

⁶ Definición aportada por Elizabeth Ivaldi en su entrevista; definición que retoma de Salomón Azar (Responsable del Taller Barradas, Centro de Educación Por el Arte).

“sistematización curricular” ni “criterios concensuados para hacerla”. Es así que se hace necesario reflexionar sobre aquello que se pueda (Aguirre, I.2005:7) y quiera aprender en Arte.

En este documento propongo que la EA contribuya a la **formación integral del/a escolar** y que su abordaje sea concebido en dos sentidos: 1- para el desempeño en la totalidad de las destrezas que todo sujeto tiene: plásticas-visuales, corporales, musicales, literarias, entre otras, de modo de evitar reducir la actividad escolar únicamente al desarrollo del razonamiento lógico instrumental brindado por las asignaturas denominadas instrumentales (lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, entre otras, que de por sí, también son necesarias). 2- para fortalecer el trabajo personal y grupal de los niños/as.

En tal sentido, y con la intención de comenzar a presentar algunos elementos para su definición, en primer lugar deseo indicar que entiendo a la EA en el marco de la **Educación por el Arte**. Ésta es una corriente pedagógica que busca a través de las disciplinas artísticas (como ser música, literatura, expresión corporal-danza, teatro, plástica-visual) promover algunas cualidades humanas mediante

“el desarrollo de la sensibilidad, de la capacidad de expresar, investigar, experimentar y transformar. De pertenecer, compartir, colaborar y respetar. Educar para la belleza, la alegría y el goce. Educar jugando para desarrollar la capacidad de jugar” (Stokoe, P.1990:26).

Dicha corriente pedagógica basa su educación en la **Experiencia Estética**⁷. Ella está cargada de impresiones estéticas que no son otra cosa que las impresiones sensoriales (olores, colores, texturas, temperaturas, etc.). Éstas son las primeras que configuran el mundo de “lo familiar” del sujeto; signadas de un significado particular que dejan en él una huella. En cada nueva experiencia que se inscribe en la vida del sujeto se incorporan nuevas impresiones estéticas, las cuales pueden mezclarse, fundirse entre sí, o alterar las anteriores (Goldstein, G.2007:57).

La Experiencia Estética se dirige a una educación de los sentidos a partir de un proceso de sensibilización de los mismos, y asume todos los modos de expresión del sujeto mediante el desarrollo de la percepción y la imaginación. De esta manera, la educación

⁷ Conceptualización impulsada por el pedagogo estadounidense John Dewy en su obra “*El Arte como Experiencia*” en 1934.

de los sentidos se forma sobre la base de la conciencia de cada sujeto, fomentando así su inteligencia y el desarrollo de su juicio (Read, H.1955: 33-35).

En el marco de la EA, la Experiencia Estética se desata en el sujeto cuando éste se relaciona con una producción artística⁸, haciéndolo desde su integralidad. ¿Qué significa esto? Que el sujeto se relaciona con la obra de arte a partir de los sentimientos, sensaciones, recuerdos, pensamientos que ésta le despierta. Es la producción artística la que se carga de esteticidad con el sujeto, y no al revés. De esta forma, se rompe con una lógica formal y compositiva en la relación entre la obra de arte y el sujeto, en la cual la obra habla por sí misma y es interpretada a partir de lo que el artista quiso decir con ella.

De acuerdo con la perspectiva de la Experiencia Estética, el **Arte** debe ser concebido como una experiencia y la obra de arte como un “*relato abierto*” debido a que la estética debe entenderse como una “*perspectiva específica de enfoque sobre la realidad*”, que posibilita extraer significados sobre las prácticas humanas y así también, generar conocimiento (Aguirre, I.2005:12). En definitiva, la perspectiva estética problematiza y enriquece la mirada sobre el Arte.

De este modo, la EA permite trascender la **comprensión** desde un lugar analítico cognoscitivo a un nivel **emotivo-estético**. Así, la imaginación interviene en la cotidianidad dando lugar a la experiencia sensible entre el sujeto y la obra de arte, trasladando a un segundo lugar el análisis. Esto enriquece las posibles lecturas sobre una obra de arte, no restringiéndola necesariamente a la intención del autor (op.cit:18).

Dicha experiencia es personal y sintetiza en el sujeto el bagaje de sus vivencias internas y externas a él, que surgen de la interacción con su medio, contexto y época en la cual está inserto. Por eso, la Experiencia Estética está ligada a la construcción de la identidad del sujeto. En pocas palabras, cuando el sujeto se enfrenta a una producción artística lo hace desde su integralidad, se emociona; la experiencia estética trasciende la imagen artística y lo lleva a conectarse con aspectos de su identidad.⁹

⁸ Entendiendo por producción artística cualquier expresión, obra u imagen artística.

⁹ No debe confundirse ésta con la Experiencia Artística la cual refiere a la producción de Arte. De modo que la Experiencia Estética es un concepto más abarcador que la Experiencia Artística. Ambos conceptos

Son las actividades en las que participa el Arte las que propician un mayor desarrollo de la Experiencia Estética, en tanto que las instancias artísticas convoquen al encuentro con las potencialidades intrínsecas del sujeto. Éstas son: las sensibles, imaginativas, perceptivas, creativas, expresivas, comunicativas. Al nacer el sujeto trae consigo ese “*bagaje de promesas*” que de ser estimulado adecuadamente en el momento debido contribuirán al desarrollo de las mismas promoviendo su capacidad de emocionarse. Por eso, toda actividad artística es una actividad esencialmente emocionada (Stokoe, P. 1990:23).

1.2- Infancia y Educación Artística

La **infancia** es entendida como el núcleo central del ser humano en donde convergen y se cultivan todas las potencialidades anteriormente mencionadas, y no como un período de transición para llegar a la adultez. En la infancia el sujeto actúa con todo su cuerpo, no disocia el sentir del pensar. En su íntima identidad sensorial, el niño/a es cuerpo que siente, piensa y memoriza a la vez, descubriendo y descubriéndose a partir de su propia experiencia (Calvo, M. 2002).

No obstante, se debe tener en cuenta que el sujeto es un ser social y como tal, las condiciones externas determinan su existencia. Por ello es necesario recordar que en los primeros años de vida del sujeto se configura su personalidad, su estructura psico-bio-social y emocional, su forma de “ser y estar”¹⁰ en el mundo. Por tal motivo, propongo comprender la infancia con su debida importancia pues sabemos que muchas de las experiencias que allí suceden marcan el sentido y modo de vida del sujeto. Lo que tampoco no impide que a lo largo de las distintas experiencias de su vida, el sujeto pueda revertir o ampliar determinados patrones de conducta.

Es así que el niño/a nace y crece dentro de la estructura de una vida cotidiana cuyos componentes ontológicos fundamentales¹¹ determinan el espacio-tiempo en el que se

son extraídos de la entrevista con Fernando Miranda, Docente del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes asimilada a Facultad - UDELAR.

¹⁰ La lengua inglesa sintetiza esta expresión en un mismo verbo: “to be”, unificando en el mismo acto “ser y estar” pudiéndose interpretar por ello que el sujeto “es siendo” mientras “está haciendo”. En este sentido, el sujeto es en tanto piensa, siente y hace.

¹¹ Según J.P. Netto, recogiendo los aportes de G. Lukács, las determinaciones fundamentales de la cotidianeidad son la heterogeneidad (es decir, distintas actividades que permiten la objetivación del ser social), la inmediatez -“imediatricidad”- (refiere al comportamiento espontáneo, la estrecha relación entre pensamiento y acción del sujeto en su cotidianeidad) y la superficialidad extensiva (en la que el hombre

produce y reproduce el ser social (Netto, J.P. 1994:65). En el transcurso de sus primeros años de vida se introyectan en el/ella códigos y pautas históricamente legitimados que van conformando su manera de ser y estar en sociedad, provocando que se perciba como un “*ser singular*”(op.cit:68). No obstante, se debe agregar que la cotidianidad contemporánea (del capitalismo tardío) se ha caracterizado por generar procesos de alineación del sujeto en tanto que no se reconozca como producto y productor de todo proceso histórico. Vale decir entonces, que la dimensión “*humano-genérica*” queda subsumida a la “*dimensión de la singularidad*”. Esto se traslada a la esfera psico-social del sujeto instalándose en sus estados anímicos y en áreas en las que antiguamente tenía mayor autonomía, como ser su ámbito familiar, organización doméstica, función estética, entre otras. (op.cit:86-87).

Por tanto, se considera pertinente reflexionar acerca de las prácticas cotidianas que se desarrollan en el ámbito escolar, pues allí también se reproducen dichas lógicas, favoreciendo la pérdida de autonomía a través de una visión fragmentada del ser. Esto implica una lectura crítica de todo profesional que trabaja en la educación, la cual contribuya a problematizar dichas prácticas, sin olvidar el respeto y fomento por las potencialidades del cada niño/a.

La vida, las emociones y el cuerpo transitan juntos experimentando cambios constantes dentro de un proceso biológico complejo, en continua interacción con el medio (Plasencia, J.2006)¹². Sin embargo, aunque las emociones son parte de nuestra vida¹³, la Escuela se enfoca en el pensamiento formal-instrumental sistematizado en objetivos y contenidos, mientras que la educación emocional queda relegada a la intuición de cada Docente. A pesar que de esta manera se ignora que el sistema de conducta humano integra tanto lo racional como lo emocional, diariamente en el espacio escolar se observa cómo las emociones se apoderan de muchas de las reacciones y actitudes de niño/as y adultos, por ejemplo cuando se expresa ira, vergüenza, alegría, miedo, tristeza, entre otras (Arriagada, K. 2003:171-172).

en la heterogeneidad e inmediatez de su vida cotidiana no enfoca toda su atención y fuerza en todas los fenómenos) (Netto, P.J. 1994:67).

¹² En términos generales, las emociones suelen clasificarse socialmente como negativas o positivas generando una serie de prejuicios que interfieren en cómo las expresamos. Actuamos de manera contraria a lo que sentimos o inhibimos la expresión emocional más espontánea (Plasencia, J.2006:67).

¹³ Según Watson y Clark, la psicología primero habla de la conducta, luego de los aspectos cognitivos y en la década de los 80 reconoce la pertinencia del afecto en la experiencia humana (Arriagada, K. 2003: 171-172).

Entonces, **¿por qué no educar también a partir de y para las emociones?** Por momentos parecería increíble que a esta altura de la historia de la humanidad se tenga que recordar que el ser humano es también un ser esencialmente emocional. Fomentar la educación en las emociones dentro de la Escuela, en el marco de una Educación por el Arte, permite darles un lugar, aprender a reconocerlas e interpretarlas para poder manifestarlas adecuadamente. Identificarlas tanto en uno mismo como en el otro y en el entorno (Arriagada, K. 2004:171).

Entonces, **¿por qué no propiciar prácticas artísticas en la Escuela Pública?** Mediante éstas el sujeto también puede producir a partir de algo preexistente y transformarlo; capacidad que es transferible a otros ámbitos de su vida. Pues esta concepción educativa tiene como fin *“el perfeccionamiento del ser humano como obra de arte y no el perfeccionamiento del arte como fin en sí mismo”*. Comprender y asumir esta perspectiva educativa implica vivenciar una actividad artística debido a que no basta “saber” una teoría del Arte (Stokoe, P.1990:25). Insisto, ¿por qué no integrar diferentes disciplinas artísticas en la Escuela?, ¿por qué no educar a través de la Experiencia Estética en la Escuela?

1.3- Tres conceptos guía: Libertad, Expresión y Conocimiento.

La Libertad, la Expresión y el Conocimiento son tres aspectos esenciales y complementarios entre sí que atraviesan la EA. El lugar que éstos ocupan en la compleja realidad de la infancia -en su sentido genérico- es un amplio tema que requiere ser abordado en otro documento. No obstante, propongo arrimarnos a dicha relación y observar cómo a su vez, intervienen en la EA.

Un pilar básico para el desarrollo de la EA es la **Libertad**. Sin embargo, existe hoy una mala interpretación de aquella que ha llevado a la banalización de sus prácticas en las aulas escolares. El concepto de “libre expresión” alude a dos términos: espontaneidad y Libertad. Mientras que el primero refiere a una calidad de pensamientos y acciones que surgen de manera natural, sin intervención externa; el segundo refiere a la capacidad del sujeto de obrar por una cosa u otra de acuerdo con su elección (Spravkin, M. 2002:103).

La “libre expresión” y la “expresión espontánea” no son sinónimos pero sí pueden ser conceptos complementarios. En definitiva, para trabajar desde la expresión es necesario partir de la expresión espontánea (con la cual se tiende a producir formas y/o figuras estereotipadas) para luego trascender hacia una expresión en la que el sujeto pueda actuar de acuerdo con la elección que haya hecho según sus propios criterios y necesidades expresivas (op.cit.:103).

La confusión de ambos conceptos lleva a que muchas veces el educador consigne “*Hacé lo que quieras, lo que tengas ganas...*”. Sin embargo, el cometido de la libre expresión no es “*hacé lo que quieras*”, sino que “*no todos lo hacemos igual*” (op.cit.: 2002). Por ello, en los espacios expresivos en sus cimientos yace el pensamiento divergente y no el pensamiento único.

Así, los niños/as a partir de la consigna que propone el/la Docente podrán elegir

“sus propias estrategias de trabajo y resoluciones técnicas, podrán desarrollar esa propuesta según su propio sentido estético y emotividad, según su tiempo de trabajo y elaboración; porque no habrá un modelo único de proceso ni de producto” (op.cit.:104).

La **Expresión** es una cualidad intrínseca del sujeto la cual se desarrolla en un proceso complejo en el que se accede a través del aprendizaje. Se caracteriza por la intención de “poner fuera de sí” una idea o sentimiento. Si bien está asociada al impulso emocional, ella implica: 1- la necesidad, deseo o intención de comunicar algo 2- la organización operativa para expresarse (¿qué?, ¿cómo?, ¿con qué?) 3- el empleo instrumental de los elementos (sensibles, materiales, conceptuales) necesarios para completar lo que se quiere expresar (op.cit.:105).

Por tanto, la libertad expresiva artística no debe ser entendida únicamente como algo dado de manera natural, como tampoco algo que se convierte en efectivo por su sola enunciación. “*Hacé lo que quieras...*” no basta para convocar a la acción signada por la libertad, pues la libertad y la expresión no son “dones” sino conquistas que se logran progresivamente, superando distintos tipos de limitaciones (Spravkin, M. 2002 - Motos, T. 2003 - Aguirre, I. 2005).

Asimismo, la EA orientada por la libre expresión requiere del **Conocimiento**. Es habitual que el/la Docente considere que éste interfiere el accionar espontáneo del

niño/a, por lo que se debe dejar de entenderlo como un término antagónico a la libre expresión (Spravkin, M. 2002). Esta ausencia de conocimiento desemboca en que muchas veces las prácticas artísticas escolares no persigan la Libertad buscada por ellas. El niño/a termina reproduciendo productos estereotipados o incluso, tal “vacía libertad”, puede paralizarlo/a. La variedad y calidad de los Conocimientos son también el soporte para el ejercicio de la Libertad, permitiendo obrar en función de ellos y ampliar el campo de lo “posible” ya que lo que no se conoce no puede ser tomado como opción (op.cit. 2002). Es así que sostengo que se deben reconsiderar las prácticas artísticas desarrolladas hoy en las Escuelas entendidas únicamente como espacios de expresión espontánea, importantes de por sí pero no suficientes, para avanzar a una formación cualitativamente más integral de niños y niñas dirigida al ejercicio conciente de la Libertad.

Entonces, ¿por qué no convocar al encuentro con las emociones por intermedio del Arte en los centros escolares?, ¿por qué no propiciar una EA que integre la Expresión, la Libertad y el Conocimiento?, ¿por qué parece tan disparatado pensar esto dentro del sistema escolar? No pretendo encontrar una respuesta para cada interrogante, sino introducir algunas líneas abiertas que permitan reflexionar sobre ellas.

En síntesis: Educar por y para el Arte se vincula con la sensibilización estética (contribuyendo al proceso de identificación y expresión de las sentimientos, emociones y pensamientos) introduciendo en el espacio escolar experiencias y/o disciplinas artísticas que llevan a trabajar de acuerdo con lo que niños y niñas sienten, piensan. Generar estos espacios implica además, habilitar y estimular el pensamiento creativo que es divergente. Es decir, trabajar en función de las múltiples respuestas que los distintos sujetos -sean niños/as o adultos- puedan dar ante una misma circunstancia, en un marco de convivencia y respeto, diversas soluciones posibles.

A su vez, el Arte integra diversos aspectos culturales y de esta manera, reúne, elabora y promueve los lenguajes conformadores del conocimiento, del juicio crítico y de la ética social del niño/a (Calvo, M.2002: 282).

2- La Escuela

“... abordar el pasado desde una perspectiva que nos ayude a descifrar el presente, (...) a determinar las condiciones sociales inherentes a los aspectos de constitución de este espacio social concreto, comprender a quiénes sirve y para qué, cómo estos procesos se transforman y legitiman y, en fin, como han contribuido a conformar nuestras actuales condiciones de existencia” (Varela, J. 1986:143).

2.1- El surgimiento de la Escuela como institución moderna

El surgimiento de la Escuela está directamente vinculado con el origen del Estado moderno, con la construcción social de la infancia y con el modelo nuclear de familia moderna (burguesa) que se configura en las sociedades del capitalismo naciente. Estos se constituyen en el mismo movimiento del devenir histórico, el cual pretendo desglosar brevemente en este apartado para poder comprender con mayor claridad el papel que cumple la EA en la Escuela en nuestros días.

La **Escuela** aparece como un espacio específico para los más pequeños. En la Europa de la Edad Media, aquellos crecían mezclados en un ambiente adulto y sus aprendizajes se desprendían de la convivencia con éstos según las capacidades y fuerzas que tuvieran para integrarse a la comunidad.

A fines del Siglo XVI se comienza a concebir los primeros años de edad del sujeto como una etapa específica caracterizada por la inocencia a los peligros externos y la inmadurez para tomar decisiones. En este sentido, la **infancia** es concebida como un estadio cronológico de la vida, pasible y necesaria de ser moldeada bajo mecanismos de vigilancia y protección. En un primer momento, es principalmente el Convento Jesuita la institución que alberga y aísla de la comunidad a los más jóvenes para instruirlos física y moralmente bajo los parámetros religiosos de la época y los saberes vinculados al mantenimiento del orden y disciplina. Este proceso es denominado hasta el día de hoy: **escolarización** (Varela, J. 1986:145).

La escolarización trae consigo un proceso de individualización del estudiante mediante premios y castigo; y no un proceso de cooperación entre Maestros y alumnos en la que se había basado la enseñanza hasta ese momento (op.cit.1986:147) Asimismo, el conocimiento válido es aquel que es considerado “neutro”, “objetivado”, impartido por

el Maestro Jesuita, y no aquél que emerge de la comunidad (op.cit.1986). De esta manera, se evidencia en el proceso de escolarización una relación de dominación entre Maestro y alumno propia de los procesos que se estaban gestando a niveles macro en la esfera socioeconómica de producción en su fase precapitalista.¹⁴

De este modo la infantilización y la escolarización aparecen como procesos paralelos y complementarios, pues según J. Varela, “no se podría reivindicar un estadio cronológico con características propias sin prácticas institucionales que conformasen a la infancia como tal” (op.cit:150).

Ante un sistema capitalista que prospera y avanza, los **Estados** se tornan más fuertes a fines del Siglo XVIII en la era de la Revolución Francesa. En la búsqueda de su consolidación cobran un carácter “omnipresente” sobre la totalidad de los habitantes del territorio por intermedio de las distintas instituciones que lo integran (Hobsbawn, E. J.1995). Mediante éstas, la nueva clase gobernante promueve e inculca la construcción de la “*identidad nacional*”. La estandarización de una «lengua nacional» se convierte en el instrumento político-ideológico de la clase dominante (op.cit:100-102), siendo principalmente a fines del siglo XIX, con el advenimiento del capitalismo monopólico, la institución Escuela la encargada de implementarla con el fin de instruir un sujeto específico, el ciudadano, para integrarlo a la sociedad.

En este proceso se despoja la moral religiosa y conquista su lugar la moral racional (Ortega, F. 1986). Ahora, como una institución laica que responde a las necesidades de la república naciente, la Escuela bajo los criterios de respeto por el orden y disciplina busca una mayor cohesión social siendo el Maestro un funcionario público (Enguita, M. 1986). De esta manera, la nueva clase dominante (la vieja pequeña burguesía) concibe a la Escuela como instrumento privilegiado para sustentar y proteger el sistema social que aquella promulgaría.

2.2- La Escuela uruguaya

Desde la época colonial hasta fines de 1860 el actual territorio uruguayo sufre un profundo desgaste sociopolítico y económico ocasionado por los constantes cambios de

¹⁴ Así, se le transfiere al proceso de escolarización los principios meritocráticos propio del sistema capitalista (Enguita, M. 1986).

gobiernos (extranjeros, regionales y nacionales). Paralelamente, en la década del sesenta se incrementa el número de inmigrantes europeos y brasileros (Bralich, J. 1987).

La consolidación del Estado uruguayo juega un doble papel: 1- de carácter instrumental ya que por intermedio de él se instaura el orden social, y 2- de carácter simbólico al promover un imaginario de unidad social (Caetano, G y Rilla, J.2006:68). Ésta es imprescindible para que una mayor cohesión social permita el encauzamiento de la prosperidad económica, la cual se dirige al crecimiento del mercado comercial interno y externo (Bralich, J.1987:30). De esta forma, se instaura el modo de producción capitalista que en su fase monopólica responde al desenvolvimiento que se gesta a nivel mundial. En este escenario, la Escuela uruguaya jugaría un papel fundamental.

Durante el Gobierno Militar del Coronel Latorre (1877) se decreta la primer Reforma en la enseñanza primaria inspirada e impulsada por José Pedro Varela, pedagogo uruguayo formado en el exterior (EE.UU. y Europa) de donde trae nuevas perspectivas educativas. Sus principios se sustentarían en el conocimiento positivista, el cual está ligado a las nuevas formas de dominación de la sociedad capitalista. Es la naciente teoría sociológica de la educación impulsada principalmente por Emile Durkheim la que posteriormente expresa dicha perspectiva en la última mitad del siglo XIX.

Esta teoría afirma que la educación sienta las bases del desarrollo de la sociedad. En el caso de la sociedad uruguaya de aquel entonces

“la educación debía jugar en este período un papel importante: eran necesarias las escuelas en la campaña para modificar hábitos de vida y técnicas de trabajo; eran necesarias escuelas técnicas para formar obreros calificados y técnicos medios (...) requeridos no solo por las industrias nacientes, sino también por la tecnología recientemente importada: ferrocarriles, telégrafos, maquinaria agrícola, etc. (...) a cubrir esas necesidades se volcaron los esfuerzos de esta etapa” (Bralich, J.1987:54).

Es así que la **Reforma Vareliana** convierte a la Escuela en una institución pública que busca la transmisión de saberes comunes, nutridos por una moral racional “científica” para la formación de una conciencia ciudadana. Moldea la personalidad de la infancia de acuerdo a los deberes, derechos y obligaciones que la sociedad demanda. Para lograr este fin, la Reforma hace de la Escuela una institución laica, gratuita y obligatoria.

Al decir de M. de Martino (1999), la Reforma Vareliana “[se inscribe] *como claro mecanismo de moralización y homogenización de la población y también como claro mecanismo de la inclusión social.*” Así, el Estado uruguayo procura unificar el medio rural y el medio urbano encausando el pasaje cultural de una “sensibilidad bárbara” (rural) a una “sensibilidad civilizadora” (urbana), para promover el desarrollo económico del Estado Nación (Barrán, J.P.1990). De esta forma, la Escuela instaura un espacio para “educar” niños/as provenientes de distintos sectores sociales, culturas, creencias e historias con el fin de suavizar las diferencias de clases, e impartir un saber común que permita el desarrollo funcional de la estructura económica, política, social y cultural del nuevo modelo de país que se intenta instaurar.¹⁵

Esta **concepción educativa (moderna)** responde a un modelo de sociedad (moderna), que el paradigma positivista durkheniano desarrolla con claridad. Tal perspectiva concibe a la sociedad como un conjunto social orgánicamente integrado en el que cada sujeto debe cumplir un rol para el desarrollo óptimo y eficiente de la misma. Para eso, el sistema social se sustenta en tres principios: la **razón positiva** mediante la instrucción de la ciencia positiva, la **educación moral** cuyo cometido es su acción sobresocializadora, y el **orden social** que posibilita la integración social (Ortega: F.1986:223).

Mediante la enseñanza casi unidireccional de las ciencias físicas naturales, la razón positiva instaura en el sujeto la **concepción natural del “cuerpo” social**. El sistema social es asumido como un sistema objetivado, ordenado e impuesto por un conjunto de leyes propias y abstractas que trascienden la acción concreta de los sujetos. Su carácter “natural” es favorecido por la disciplina, exigida por los principios morales, la cual promueve la identificación de los sujetos con un rol social específico (op.cit.1986).

En las primeras décadas del siglo XX, ya institucionalizado el modelo hegemónico de la Escuela uruguaya, consolidada su estructura y funciones, algunos pedagogos comienzan a debatir los aspectos internos de la institución referidos a las prácticas cotidianas, áreas didácticas y pedagógicas (Southwell, M. 2006:60). Hasta el momento, el positivismo

¹⁵ La Escuela en el mismo acto de igualar, derriba y excluye a quienes se ubican fuera de los parámetros de igualación. Quienes persistían en afirmar su diversidad eran percibidos como un peligro para esta identidad colectiva o como sujetos inferiores que aún no habían alcanzado el mismo grado de civilización por apartarse del canon cultural y legítimo (Southwell, M. 2006:51-52).

había instaurado que en la Escuela “**lo artístico y el juego**” eran contraproducentes a la disciplina y el orden necesario para sustentar el sistema social (Ortega, F.:1986) ya que aquellos estaban asociados a las costumbres bárbaras (Barrán, J.P.:1990).

Sin embargo, en las décadas de 1910 y 1920 surge el Movimiento de la Nueva Escuela¹⁶ protagonizado entre otros por Jesualdo Sosa, quien ve en la Escuela Pública un camino de expresión, creación y libertad (Azar, S.2005), y que cuestiona la lógica de las prácticas escolares (Southwell, M.2006:60-61). Este Movimiento se caracteriza por criticar el carácter adultocéntrico que regía en la pedagogía tradicional y establece que el niño/a sea el eje del cual se debe organizar el tiempo escolar respetando así su individualidad. Sin embargo, la nueva Escuela no alcanza a consolidarse como un modelo, prevaleciendo la pedagogía tradicional. (Southwell, M. 2006: 60-61 – Bralich, J. 1987:82)

Por otra parte, con las administraciones de José Batlle y Ordóñez, se implementan un conjunto de reformas socio-económicas, políticas y jurídicas de orientación humanista dirigidas a la construcción de una sociedad integrada e igualitaria que impactan en la matriz identitaria nacional. En este marco, la Escuela continúa jugando un papel central reforzando la identidad ciudadana con fuertes influencias europeas viendo en aquellos horizontes el modelo de progreso social que se pretendía alcanzar (Filgueira, F. :1994).

Cabe destacar aquí la influencia del pensamiento educativo artístico de Pedro Figari¹⁷ en las primeras décadas del Siglo XX. En concordancia con el pensamiento del pedagogo John Dewey, Figari promueve una concepción educativa en la que arte e industria son sinónimos de educación integral. Bajo una perspectiva humanista, inserta en un contexto de prosperidad industrial, Figari concibe y propone la transformación del país a través del desarrollo humano, estimulando la capacidad de observación y sentido estético del alumno/a, en definitiva, desarrollar su creatividad. Su pensamiento ha tenido influencia en el campo artístico técnico-industrial a lo largo del último siglo.¹⁸

¹⁶ También conocida como “educación nueva” o “educación activa”.

¹⁷ Abogado, Docente y Pintor, propulsor de la Escuela Nacional de Bellas Artes (en 1903) siendo creada ésta en 1943, y Director de la Escuela Nacional de Artes y Oficios en 1915.

¹⁸ Consideraciones de A. Arado expuestas en el Prólogo del libro: Arte y Educación de Pedro Figari, 1965.

Desde las décadas del cincuenta al setenta, la educación uruguaya mantiene un status privilegiado a nivel nacional e internacional; incrementándose los centros escolares y números de Maestros en todo el país, como también la variedad de prácticas escolares que incursionan con distintos programas pilotos (Bralich, J.1987). Su crecimiento cualitativo corresponde a la “*notable expansión de la cultura*” dada la acción de grupos independientes que fomentan y acercan al pueblo “*el disfrute de la libertad de expresión y creación*” (Soler, M.1984:25).

Se debe señalar que en este período, las **prácticas escolares**¹⁹ no sólo se enfocan en el contenido científico (impulsado por Clemente Estable), sino que también las mismas se apoyan en el carácter creativo-expresivo del sujeto. Su finalidad es la “*preparación para la vida*” y, como tal, fomentan el desarrollo de competencias, destrezas y actitudes. Esto se puede observar en el Programa Escolar para Escuelas Urbanas de 1957 (Ver apartado 3), con el cual se regularizan las prácticas escolares de entonces, ya que éstas estaban más adelantadas que el último Programa vigente de 1949 (Soler, M.1984:27).

La Escuela goza de autonomía hasta el advenimiento de la **dictadura militar** (1973), la cual lleva a la Educación Pública por primera vez a un declive substancial (Bralich, J.1987). El Gobierno de facto instrumenta un control ideológico en el sistema educativo, con orientación limitada y represiva, dirigida al reestablecimiento y exaltación de valores nacionalistas de tenor autoritario (Soler, M.1984 - Bralich, J.1987).

La Escuela sufre importantes modificaciones legitimadas en la Ley N° 14.101/ año1973. Se reforman planes y programas, se coartan las libertades pedagógicas del Maestro/a convirtiéndolo en un mero “*mecánico aplicador de recetas pedagógicas*” y se destituyen Docentes por razones ideológicas (Bralich, J.1987:105). Esto no sólo altera el aspecto formal de la educación, también afecta el quehacer educativo, pues la represión, control y violación de los Derechos Humanos instauran miedo en la sociedad uruguaya, y por

¹⁹ Por “prácticas escolares” se entiende la estructura de prácticas y significaciones que componen los intercambios a través de los cuales la Escuela intenta desarrollar su cometido, y de esta forma producen y reproducen la vida escolar. [Ésta es una interpretación personal que realizo a partir del concepto de “prácticas cotidianas” elaborado por V. Giorgi (2005).

ende, incide en los centros escolares. Debe destacarse, sin embargo, la resistencia pedagógica que Docentes llevaron adelante “a puertas cerradas”.²⁰

Con la **reapertura democrática**, ciertos Maestros/as retoman las teorías pedagógicas que se vieron truncadas con la dictadura. Es así que figuras como la de Paulo Freire vuelven a resurgir tímidamente dentro de algunas aulas escolares.²¹

Por otra parte, en la década de los noventa, se acentúan las consecuencias del **modelo neoliberal** vigente. Los cambios en los modos de producción profundizan su incidencia en la estructura socioeconómica uruguaya. Se evidencia el incremento del desempleo y subempleo. Con la desprotección laboral disminuye la inserción del trabajador en el sistema de políticas sociales que giran en torno a él. Al mismo tiempo, con el desmantelamiento de las funciones del Estado se reduce el número, variedad y calidad de los servicios públicos (Pastorini, A. 2002).

Se acentúa un procesos de heterogeneización de la pobreza (op.cit:2002) donde familias y la sociedad civil se ven obligadas a asumir las funciones que el Estado de Bienestar uruguayo anteriormente proveía. Tanto las familias como las redes sociales territoriales se encuentran frágiles para asumir dichos compromisos (De Martino, M.2001-Giorgi, V.:2005). Se agudizan las diferencias de clases y desciende la calidad de vida de sus habitantes, siendo esto más visible en los procesos de segregación territorial que se gestan en la última década del Siglo XX y comienzo del siglo XXI (Machado, G.2001).

Consecuentemente, deviene un complejo proceso que afecta la situación de las infancias uruguayas y en el que la preocupación por la “infantilización de la pobreza” adquiere protagonismo político. En este contexto, es de destacar que la Escuela es una de las únicas instituciones públicas que se ubica e interactúa diariamente con las poblaciones infantiles más excluidas del sistema socio económico.

De acuerdo con el proyecto político económico neoliberal, se impulsa en Uruguay la **Reforma del Estado**, la cual da cabida a un nuevo modelo de políticas sociales. Para

²⁰ Percepciones extraídas de entrevistas con Maestras y Directoras que se formaron y/o trabajaron en el período antes, durante y post dictadura.

²¹ Extraído de entrevistas con Maestras y Directoras.

aminorar el gasto público fiscal entre otros factores, el Estado comienza a revertir la modalidad de políticas universales en políticas focalizadas (y a la vez, selectivas). Ello fue y aún es posible con el “apoyo económico y logístico” de los organismos internacionales (Pastorini, A. 2002 - Baráibar, X. 2003).

En estas coordenadas es que se realiza una segunda **Reforma Educativa (1995)** que bajo el discurso de la búsqueda de la equidad social, se re-significa (le dan otro significado) el rol de la Escuela como también el sujeto educativo perseguido por ella. Según P. Martinis (2006), el rol de la educación fue colocado dentro del conjunto de políticas sociales, restándole así su especialización: posibilitar el aprendizaje en niños y niñas mediante el legado cultural. Esta función es desplazada por la de “*atender y rescatar*” a la infancia que se encuentra en situación de marginación, considerando a la Escuela como un espacio articulador de las políticas sociales.

Esta reforma, siguiendo con lo planteado por P. Martinis (2006), se basa en la búsqueda de la equidad en los aprendizajes, fundamentada en la asociación recurrente entre pobreza y bajo rendimiento. De esta manera, se instaura y legitima en el discurso escolar la conformación del “*niño carente*” y en consecuencia, su imposibilidad de aprender; negando a uno de los actores de la relación educativa y provocando de alguna manera que ésta desaparezca.

Según una Maestra, en la Escuela²² “*desbordan las dificultades de aprendizajes. Tenés que dedicarle muchas horas a cada cosa para obtener resultados*”. Si bien ello es un dato de la realidad que no puede ser ignorado, esta situación no debiera afectar la “*educabilidad radical*”²³ disminuyendo el nivel de expectativas del rendimiento escolar²⁴ según la localización territorial del centro escolar y la población a la que se dirige, como lo plantea entre líneas la Reforma Educativa impulsada en 1995 (Bordoli, E. 2006:188).

Por su parte, el Director de la Formación y Perfeccionamiento Docente (en adelante FPD) señala que la tarea del Maestro/a de la Escuela Pública desde un principio ha sido alfabetizar y construir ciudadanía, sin embargo,

²² Principalmente las Escuelas de Contexto socio cultural desfavorable.

²³ Es decir, la posibilidad de que todos los sujetos son potencialmente educables (Bordoli, E. 2006:188).

²⁴ Son varias las dimensiones y alta la complejidad referidas a la situación de aprendizaje y rendimiento escolar, en lo cual no profundizaré en este asunto, pues extralimita el alcance de dicho documento.

*“ahora es mucho más que eso; es un asistente de políticas sociales focalizadas para los contextos más desfavorables. Atiende el comedor, se preocupa por la salud y debe conseguir ropa a los niños; tiene que ser una especie de asistente social, debe conocer a la familia y ayudar en sus problemáticas”.*²⁵

Afirma que esto superpone y dificulta la propia labor del/la Docente, desbordándolo. En definitiva, *“se priorizar” más la tarea de política social focalizada en la pobreza a través de la escuela, que la propia tarea educativa.”*

P. Martinis (2006) y V. Núñez (2006), al igual que algunos Docentes entrevistados, sostienen que esta situación ha generado que las expectativas de las familias respecto a la Escuela se vinculen con la función de proveer asistencia para salvaguardar sus necesidades básicas, desplazando a un segundo lugar el cometido educativo. Y coinciden en que la **Reforma Educativa de 1995 ha contribuido a reforzar la reproducción de la desigualdad de la estructura social.**

Considero que esta premisa se debe analizar no sólo desde el conjunto de cambios socio políticos y económicos que han operado en este último tiempo, sino también desde los cambios culturales que determinan la relación infancia-educación de hoy.

2.3- La relación infancia - educación hoy

La cultura contemporánea se ha encargado de desprestigiar y desnutrir la experiencia reflexiva de los sujetos. Cotidianamente la realidad ofrece un sinnúmero de códigos que advierten esta tendencia. Es interesante la interpretación trágica que realiza G. Etcheverry al decir que no deberíamos sorprendernos que la gran mayoría de los/as jóvenes no comprenden lo que leen en los libros, pues paradójicamente el autor indica:

“pero comprenden muy bien lo que leen en la sociedad. Hay que preguntarse si nuestros chicos son tontos o, por el contrario, inteligentes, cuando ignoran lo que predicamos e imitan lo que practicamos” (1999:57).

Y agrega: *“Con su olfato entrenado para detectar la hipocresía, los jóvenes leen con gran agudeza las señales que envía el mundo en el que deberán vivir. Siguen con gran dedicación las enseñanzas de sus Maestros en ese mundo, los verdaderos pedagogos nacionales: la televisión, la publicidad, el cine, el deporte, la música popular, la política y todo lo que entra en los espacios de celebridad que ellos definen” (1999:60)*

²⁵ Extraído de la entrevista con el Director de la Formación y Perfeccionamiento Docente.

Por otra parte, otros autores sostienen que con la revolución y avances tecnológicos, el concepto **infancia** está sufriendo una serie de cambios que generan una nueva construcción de la infancia. Los modelos a los que se dirigía la educación moderna parecen desvanecerse en el contexto actual, colocando a la infancia en una posición de igualdad ante el adulto, principalmente por el fácil acceso a la información a través de los medios de comunicación. La diferencia entre el mundo de la adultez y el mundo de la infancia está dada por un espacio escolar “artificial”, pues sólo allí aquella diferencia puede ser controlada. Asimismo, se señala que la Escuela ya no es el único lugar donde circula el saber siendo ésta la que muchas veces debe “aprender” lo que los niños aprendieron en otros espacios (Caldeiro, G. 2005).

Esta tendencia “*tecnologizante*” genera que el niño/a asuma cada vez más temprano su rol de espectador ante la vida (Etcheverry, G.1999), lo cual ha modificado naturalmente la tarea **alfabetizadora** del/a Docente. Según el Director de la FPD, el Maestro/a

“últimamente tiene que desconstruir ciertos estereotipos que los niños se forman a través de los medios masivos de comunicación y ayudar a construir una visión más crítica sobre el mundo que percibe”.

Entonces, si la Escuela es una institución esencialmente moderna, agente estatal socializadora de un saber común y principios morales, constructora de ciudadanía y como tal, instrumento de legitimación política; y si los aprendizajes y experiencias alfabetizadoras²⁶ que allí se promueven se dirigen a la formación del sujeto en tanto que pueda integrar la sociedad en la que está inserto, cabe preguntarse: la alfabetización que brinda hoy la Escuela Pública, ¿responde a las necesidades que la compleja realidad presenta? y ¿de qué manera lo hace?

En este sentido, E. Ivaldi sostiene que en el sistema educativo se plantea el “**fracaso escolar**” como un problema recurrente. Y se interroga: “¿será que tenemos que seguir insistiendo en que el fracaso en matemáticas y en lengua se supera enseñando más matemáticas y más lengua?; ¿No tendremos que ir por otros caminos?”. Plantea la importancia del pensamiento creativo, proponiendo trabajar a partir de la teoría de las inteligencias

²⁶ Por alfabetización se entiende, según las consideraciones emanadas de las entrevistas, la enseñanza de la lectura, escritura y razonamiento lógico matemático que permite desarrollar y ejercer un juicio crítico ante la realidad.

múltiples.²⁷ El pensamiento creativo está presente en las matemáticas, en la ciencia, pero “en las áreas artísticas expresivas está de fiesta”. Se potencia en las áreas expresivas, luego se traslada a otras disciplinas y a la vida cotidiana de los sujetos.

Por otro lado, el “*malestar Docente*” instalado en los centros escolares es otro problema señalado por E. Ivaldi y mencionado por muchas personas que integran la dinámica escolar, quienes manifiestan cierta actitud de resignación cuando se refieren a esta situación. Frente a ello E. Ivaldi pregunta:

“¿No será que tenemos que empezar a pensar cómo promover bienestar en la Escuela? Y agrega: “el bienestar se promueve desde lo lúdico, lo expresivo; de pensar en otra cosa que no sea las cuentas y nada más; o pensar en las cuentas y en las letras pero en un marco de expresividad del ser humano.”

En tal sentido, E. Ivaldi sostiene que se debe revalorizar el rol de la EA dentro de la Escuela, la cual debe ser trabajada desde la Expresión. Y afirma que de esta forma no se pretende descartar las asignaturas tradicionales, sino complementarlas a través de la inclusión de la EA con el fin de integrar el aspecto racional, emocional y corporal del sujeto ya que en definitiva, todos estos son los que sintetizan y conforman al sujeto.

En este sentido considero que todas las asignaturas pueden ser enseñadas en el marco de la Educación por el Arte con el fin de buscar la integralidad del sujeto en un proceso unificador entre el pensar, sentir y hacer. Bajo esta perspectiva educativa, la Educación por el Arte **cuestiona la enseñanza instrumental** basada en el conocimiento positivo, el cual concibe al ser humano en forma fragmentada.

Hoy la Educación es centro de discusión²⁸ a nivel nacional desde los ámbitos formales y no formales, con el antecedente reciente del “Debate Nacional de Educación” (2005-2006) impulsado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la inclusión del Bachillerato Artístico en Secundaria (experiencia piloto), la presente reelaboración del plan curricular escolar y el estudio en el Parlamento de una nueva Ley de Educación.

²⁷ Impulsada durante la década de los ochenta por Howard Gardner, esta teoría refiere a la capacidad de resolver problemas o elaborar productos valiosos para una o más culturas y se basa en que hay muchos tipos de inteligencia (lingüística, matemática, musical, corporal, espacial, inter e intrapersonal.). Ver: <http://www.howardgardner.com>

²⁸ Se debe advertir que en la actualidad dicho debate es públicamente silencioso pues encierra múltiples intereses políticos. Si bien esta situación determina el campo de estudio de dicho trabajo, considero no ahondar directamente en él pues extralimita los alcances de este trabajo.

Es en este contexto, cuando la educación vuelve a ser debatida, que considero relevante traer a la discusión la importancia del Arte en la Escuela Pública como aporte fundamental para el desarrollo integral del sujeto. Entonces, **¿cómo conjugar los diversos escenarios desalentadores y preocupantes de la situación actual de la Educación con una perspectiva educativa que pretende reivindicar la implementación de la EA en la Escuela pública?** Pero primero aún queda preguntarse, **¿cuál es la situación actual de la EA dentro de la Escuela?**

3- Aportes para una aproximación a la situación actual de la Educación Artística en la Escuela Pública

En este apartado intentaré aproximarme y analizar la situación actual de la EA en la Escuela Pública a partir de los elementos que se desprenden de las entrevistas realizadas y de algunos documentos oficiales.

En primer lugar, señalaré lo que el Programa de Educación Primaria para Escuelas Urbanas vigente establece para la EA con el fin de observar el lugar que ella ocupa en éste. En segundo lugar, expondré diferentes categorías que permitirán analizar la situación presente de la EA según la voz de los actores. Las categorías escogidas son:

A/ Aspectos que posibilitan el desarrollo de la EA: 1- Recursos humanos; 2- Recursos materiales; 3- Infraestructura edilicia; 4- Concurso de pintura INCA.

B/ Lugar que se le destina a la EA en la dinámica Escolar.

C/ Formación Docente en el Instituto Normal de Magisterio, con especial enfoque en: Currículo de la Formación Docente de Magisterio; Ejes del Programa actual de la Formación para Maestro/as; El Maestro/a y la EA; y Otras formaciones.

D/ Convenio con el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes.

E/ Qué entienden los entrevistados/as por la EA.

F/ Posibilidades que la EA genera en niños y niñas.

En tercer lugar, presentaré una pequeña síntesis e interpretación acerca de la situación de la EA en la Escuela Pública.

3.1- El lugar de la EA en el Programa de Educación Primaria para Escuelas Urbanas - 1957 (última revisión de contenidos - 1986)

El Programa de Educación Primaria para Escuelas Urbanas vigente (en adelante PEPEU) fue elaborado e implementado en 1957 hasta que el gobierno de facto intervino en la Educación Pública e impuso un nuevo Programa en 1979 que se mantuvo hasta la llegada del régimen democrático. En 1985 se retoma el Programa de 1957 y en 1986 se realiza su revisión. Ésta conserva los aspectos fundamentales (finalidades, objetivos, orientaciones didácticas) con la intención de “*no despreciar la experiencia acumulada*” (PEPEU 1986:3).

Hasta el día de hoy no se han hecho modificaciones al Programa. No obstante, el Consejero de Educación Primaria, Mtro. Oscar Gómez, señala que esta propuesta

pedagógica “no se adapta a las necesidades actuales. No digo que el programa hoy esté siendo obviado, pero tiene muchos agregados debido a [las exigencias de] la propia dinámica escolar”²⁹

El PEPEU plantea distintos ejes del currículo escolar y la jerarquización de sus aspectos. Señala que los contenidos, además de transmitir valores del hombre y la cultura, son una herramienta para el desarrollo de los aprendizajes que potencian las aptitudes individuales, e indica que las actividades propuestas no tienen carácter obligatorio sino que deben ser profundizadas en la búsqueda de nuevas técnicas didácticas. Por otra parte, establece que la labor educativa, los contenidos y su orientación están abocados al desarrollo pleno del niño/a en el marco de un conjunto de finalidades y principios. Revisarlos ayudará a visualizar hacia qué coordenadas se dirige discursivamente la Escuela Pública uruguaya; coordenadas que hoy distintos ámbitos educativos están debatiendo.

La Escuela se propone: afirmar la responsabilidad personal con alta conciencia moral; fortalecer la capacidad de valoración con fines a la acción individual y social basada en principios de solidaridad humana; fortalecer el grupo familiar bajo la moral que rigen en nuestra convivencia; fomentar el sentido superior de la vida; capacitar al niño para ser un ciudadano de una democracia en tanto forma de vida, sistema y clima de gobierno; desarrollar conciencia de nacionalidad y de convivencia humana internacional; contactar al alumno con los bienes de la cultura como elemento básico de su formación; fomentar la investigación como actitud de búsqueda por la verdad y el saber desinteresado y probidad intelectual; capacitarlo para reflexionar y seleccionar los valores de la vida y la cultura con amplitud de criterio; despertar en el niño el amor por lo bello, y favorecer el cultivo por la expresión personal; y por último, proporcionarle los elementos indispensables para hacerlo vivir una vida física, mental y emocional plena (PEPEU 1986:30).

Carga Horaria del Programa de Educación Primaria para Escuelas Urbanas

Según el estudio realizado por la Comisión de Currículo del Consejo de Educación Primaria³⁰ sobre la carga horaria escolar, de las 17 horas y media de tiempo escolar

²⁹ Entrevistado para este trabajo, Óscar Gómez señaló además que desde el 2006 el CEP está abocado a la reformulación de planes y programas escolares trabajados en las Asamblea Técnico Docentes.

semanal (teniendo en cuenta el descanso del recreo), el 48% del horario se destinaba a Matemáticas, el 30, 9% a Lenguaje y el resto a las demás actividades curriculares. El PEPEU propone jerarquizar el lenguaje oral y escrito -fundamentando que ello favorece a la inserción del niño/a en la cultura- y disponer más tiempo para otros compromisos con el niño/a y el Programa.

Se debe recordar que desde 1986 hasta hoy, en la Escuela se han producido cambios importantes en varios de sus aspectos. Me interesa rescatar en este punto la implementación del almuerzo en el horario escolar en las Escuelas de contexto socio cultural desfavorable, el cual reduce la jornada educativa a tres horas y media.

A diferencia de otras asignaturas, la carga horaria de la EA disminuye a medida que aumenta el grado escolar con predominio de expresión plástica y educación musical sobre el trabajo corporal. Se debe reconocer que la educación musical, por diferentes motivos, no siempre está presente en las Escuelas, por tanto, estas horas quedan libradas para las restantes disciplinas.

De acuerdo con la información proporcionada por Maestras y Directoras, en los proyectos institucionales se prioriza el lenguaje, con un fuerte hincapié en la lectura, la oralidad y la escritura. Lo mismo ocurre a nivel de aula, colocando en segundo lugar a las matemáticas. Además, se incluyen en los proyectos de aula objetivos relacionados con la consolidación grupal, acercamiento de la familia a la escuela, entre otros.

La EA en el Programa de Educación Primaria para Escuelas Urbanas

El PEPEU se organiza por asignatura y por grado. Posteriormente, expone en formato de tabla (matriz) el desarrollo de los objetivos, contenidos, sugerencias y recursos de cada asignatura por grado escolar.³¹ Diferente es el caso de la EA, que si bien cuenta con un apartado descriptivo que se revisará a continuación, está subdividida en la matriz cada dos grados escolares (1° y 2°; 3° y 4°; 5° y 6°), *“pues los contenidos se reiteran debiendo ampliarse y profundizarse las actividades”* (PEPEU 1986:14).

³⁰ Comisión conformada en 1986 para la revisión del Programa.

³¹ Ver ANEXO N° 2 en: Programas de Educación primaria para Escuelas Urbanas.

Los objetivos generales que presenta para de EA son: 1- Desarrollar los sentidos y la sensibilidad para recibir y captar las manifestaciones o fenómenos que rodean al niño/a, 2- Desarrollar la capacidad de Expresión para lograr una eficaz comunicación con el mundo, 3- Desarrollar la creatividad con miras a la búsqueda personal de soluciones originales y al descubrimiento de nuevas potencialidades (PEPEU 1986: 47).

Los mismos se buscan a través del desarrollo de tres áreas: expresión por la plástica, expresión corporal, ritmo y danza, y expresión por la música. Se manifiesta así su fuerte énfasis en “lo expresivo”. Enfocada sólo en estas áreas, la EA que brinda la Escuela Pública ignora otras disciplinas artísticas como el teatro, la literatura, cinematografía.

Por otra parte, el PEPEU fundamenta la pertinencia de la EA por su **carácter integrador del ser humano** con la sociedad, pues proporciona al niño/a un campo de sensibilización ante su entorno físico y social. Asimismo, el Programa señala, en el marco de la EA, la importancia de la expresión y el juego en los procesos creativos, la estimulación de la imaginación, espontaneidad, originalidad e ingenio en la búsqueda de la resolución de problemas. Además, sostiene que las actividades de expresión deben ser desarrolladas naturalmente en las acciones que el Maestro/a promueve en las áreas programáticas a lo largo del proceso educativo *“a partir de las vivencias cotidianas del grupo y de sus integrantes y de la realidad del mundo en la que viven”*.

Expresión plástica

Los objetivos generales para la expresión plástica son: 1- Adquirir habilidades para volcar plásticamente el mundo interior y expresar libremente su afectividad, experiencias y vivencias, 2- Lograr la realización personal a través de las actividades creadoras, 3- Desarrollar el hábito de investigación, improvisación e iniciativa para facilitar la expresión de estados interiores, 4- Desarrollar habilidades para el manejo de los materiales de acuerdo a sus valores estéticos-expresivos, 5- Aprender en la creación colectiva, 6- Apreciar la belleza del color, la forma, la textura y la composición de la naturaleza y en la obra del hombre, 7- Acceder a las manifestaciones plásticas del arte universal, americano y uruguayo (PEPEU 1986:49).

El PEPEU sostiene que el Maestro/a no necesita ser *“técnico de plástica”*, basta con conocer los objetivos *“y jugar con lo que cada uno tiene de niño”* buscando de esta manera

“momentos de felicidad”. Por otra parte, señala, que el trabajo se debe dar en un marco esencialmente estético “*pues la sensibilización empieza en el entorno inmediato al niño*”.

Por otro lado, indica:

“en la flexibilidad y creatividad del Maestro, está el transformar el salón de clase en un taller activo donde el niño tenga libre acceso a los materiales aportados y seleccionados entre todos, donde se den oportunidades de trabajo libre, con modos de hacer no convencionales. Desplazar y redistribuir el mobiliario, pintar el suelo, sobre paredes o mesadas (...)”.

Sin embargo, considero que se puede constatar con facilidad que dicha aspiración no es traducida regularmente en la práctica escolar.

Dentro del apartado sobre la expresión plástica, el Programa reivindica la valoración del proceso creativo del niño/a y no el producto final, haciendo hincapié en la valoración de la experiencia personal del alumno/a. En este sentido, el Programa menciona la **evaluación** de las actividades expresivas no llevan calificación sino una valoración y estímulo al proceso de creación del alumno/a.

Resulta interesante detenerse en este punto, pues la evaluación, entendida como una “*valoración-estímulo*” que el/la Docente hace sobre el niño/a, además de sólo aparecer mencionada en la expresión plástica (y no así en música y corporal), parece ser difícil de efectuar ya que la institución (Formación Docente o Programa) no establece bajo qué criterios debe realizarse. En tal sentido, cabe preguntarse qué se evalúa: ¿el compromiso del niño/a con la tarea?, ¿cómo interactúa con el grupo en una actividad plástica (dejando afuera la expresión corporal, musical)?, ¿cómo el niño/a ha profundizado su lenguaje expresivo?, ¿bajo qué continuidad temporal se ha trabajado y en qué áreas o técnicas?³²

Por lo tanto, sería importante que la Educación Pública profundice más sobre algunos aspectos de la EA para poder evaluar seriamente el proceso de cada niño/a, si es que luego de revisados estos aspectos se considera necesario evaluar esta área. Como señala el autor I. Aguirre:

“en lugar de interrogarnos sobre si es posible la evaluación en educación artística deberíamos mejor preguntarnos, qué es aquello que puede aprenderse en arte y en consecuencia, ser motivo de evaluación” (2005:7).

³² Al decir de una Directora: “*Estas no son cuestiones como enseñar divisiones entre dos cifras y al tiempo hacer evaluaciones de cuanto saben y cuanto aprendieron. Esto es una cuestión que va por vías que son difíciles de cuantificar.*”

Expresión corporal, ritmo y danza

Los objetivos generales para la expresión corporal, ritmo y danza son: 1- Lograr el conocimiento profundo del cuerpo y las posibilidades de movimientos, expresión y creación que éste ofrece, 2- Favorecer el establecimiento del esquema corporal y de constantes espaciales y temporales que inciden en el desarrollo del pensamiento, 3- Posibilitar que el niño descubra la importancia de la comunicación corporal y lograr que se exprese a través de su cuerpo con libertad, 4- Estimular la creación individual y colectiva para lograr el desarrollo integral del niño/a en los aspectos físicos, intelectuales, sociales y emocionales, 5- Estimular el gusto por la danza (PEPEU 1986: 53).

El Programa apunta a la valoración del trabajo corporal como instrumento de expresión y comunicación indicando que el niño/a juega con su cuerpo porque le agrada y quiere descubrirlo. Plantea la necesidad de que éste/a reconozca su esquema corporal como también, acepte su figura corporal. A través de los sentidos y el movimiento descubrirá el espacio y tiempo como también el trabajo con el otro. Además, señala al ritmo como elemento central, creador y organizador que rige la naturaleza al que el niño/a debe incorporar intuitivamente para lograr mayor equilibrio, organización y acomodación.

Considero que potenciar el trabajo corporal implica una apuesta al movimiento y quietud consignado en una propuesta específica, implica un trabajo sensoperceptivo consigo mismo y el entorno, implica un ejercicio que no se puede convocar de manera natural y azarosa si la Expresión es el objetivo a alcanzar.

Expresión por la música

Los objetivos generales para la Expresión por la música son: 1- Incentivar el gusto por la música de manera que el niño la disfrute, 2- Canalizar su capacidad creadora a través de la actividad musical, 3- Motivar la liberación de la voz como medio de expresión, 4- Cultivar la sensibilidad del niño/a para que sea un oyente conciente, 5- Facilitar recursos para la expresión por el movimiento a través del dinámico y espontáneo dominio del cuerpo, 6- Experimentar nuevas formas de comunicación grupal (PEPEU 1986: 51)

El PEPEU plantea que la música vincula al niño/a con distintos aspectos de la cultura, y que al igual que el resto de las áreas, *“modela el espíritu y la personalidad infantil”*. Y para esto, *“la tarea del Maestro es movilizar su propia creatividad y expresividad, posibilitando la participación activa del educando”*.

Es pertinente subrayar que es posible el abordaje de la expresión musical, corporal y plástica como así también, la actividad lúdico recreativa en la medida en que el Maestro/a haya podido previamente registrar en su propia vivencia dichas experiencias. De lo contrario, difícil es la tarea de planificar y propiciar estos espacios a lo largo de un proceso educativo cuando estos lenguajes se desconocen. Esto hace más comprensible el por qué las actividades expresivas artísticas se sugieren y no se exigen en el currículo anual, y por qué la actividad que prevalece es la plástica.

Para continuar con el análisis acerca del lugar de la EA en el PEPEU, y de acuerdo con lo planteado hasta el momento, dos aspectos del Programa quedan evidenciados. En primer lugar, la EA es comprendida como una asignatura en la que se le destina un horario concreto que el Maestro/a debe redistribuir en sus jornadas al igual que con el resto de las otras disciplinas. Desde este punto de vista, la EA es una asignatura en sí misma a la cual se le dedica un tiempo y un programa específico (objetivos, contenido y técnicas). Y asimismo, y con esto cabe señalar el segundo aspecto, en el PEPEU la EA es concebida en términos de Expresión y, por tanto, ésta se enmarca en un ambiente natural, espontáneo, integrándola en otros contenidos programáticos.

PEPEU de 1986 y PEPEU de 1957 - Diferencias y similitudes

En la Presentación del PEPEU de 1986 queda clara la intención de salvaguardar las experiencias y el sentido de las prácticas educativas desarrolladas en la década de los años sesenta, pero se debe advertir que su formulación es distinta a la presentada en el PEREU de 1957.

En el PEPEU de 1957, la Expresión tiene un papel relevante pues atraviesa (formal y detalladamente enunciado) las múltiples áreas de aprendizaje. Tanto es así que el Programa comienza con el apartado: “Expresión” dedicado a explicar qué se entiende y pretende con ella. Explica su interrelación con las distintas áreas, tales como: expresión por las actividades plásticas, por el ritmo y la música y por el lenguaje. Ésta última, a su vez, comprende: la expresión oral, lectura, escritura y ortografía, redacción y conocimientos gramaticales. Asimismo, el Programa vincula la Expresión con las restantes asignaturas curriculares explicando cómo ésta participa en cada una de ellas.

Otro aspecto que considero relevante destacar es que el PEPEU de 1957 expone una bibliografía para la Expresión donde se encuentran las obras de Herber Read, de Jesualdo Sosa, entre otros autores. Por ello no habría que sorprenderse ante la similitud de la propuesta pedagógica del PEPEU de 1957 con la declarada por la Educación por el Arte.

La precisión y extensión con que es enunciada la definición y metodología expresiva en la propuesta pedagógica del PEREU de 1957 y, por tanto, el lugar que ésta ocupa en él, difiere con la elaborada en la revisión de 1986, siendo ésta más tenue. Considero que allí se debe tener en cuenta el contexto socio político en el que se realizó la revisión. Especulo que su interpretación estuvo “relativizada” dada las consecuencias de la intervención del gobierno de facto en la sociedad en su conjunto, y en particular, en el ámbito educativo público, reforzando así su lógica instrumental (disciplinar) funcional.

En el PEPEU de 1986 no se especifica una metodología para abordar la EA, debido a que la intención del mismo es que cada Maestro/a tenga la posibilidad de desarrollar la EA en el aula a su parecer. Sin embargo, una Maestra entrevistada plantea:

“una Educación en el Arte y por el Arte, que me parece fundamental, lamentablemente no es posible, quedás a nivel aula porque no tenés lugar o tiempo. Pueden ser excusas o no. O porque no tenés mucha creatividad. Yo soy de madera para todas esas cosas, no se te ocurre qué hacer”.

Este argumento repetido por varias Maestras evidencia una línea delgada entre darle al/la Docente un espacio para innovar sobre la EA, y al mismo tiempo, el desamparo o vacío que ello le puede generar si se tiene en cuenta que su formación carece de una fundamentación teórica-metodológica y práctica contundente para su desarrollo. Así, la EA queda reducida al ejercicio de técnicas aisladas, que a su vez, por diferentes motivos no siempre se llevan a cabo en la dinámica escolar. Afirma otra Maestra: *“hacés o no hacés plástica en todo el año o expresión por el arte y nadie te dice nada”.*

Esta afirmación manifiesta y refuerza la vaguedad en la que se sustenta y desarrolla la EA en la Escuela. En tal sentido, nadie va “a reclamar” si se hace una actividad plástica, corporal o musical, y mucho menos, si se está trabajando en función de un proceso expresivo. Por tanto, si no se fundamenta con claridad en el Programa y en la Formación Docente qué EA pretende desarrollar la Escuela, mucho menos se pueden tomar criterios para evaluarla, ya sea desde la Dirección escolar o el órgano Inspector. Es decir, evaluar

si se está trabajando, de qué forma y para qué. Esta situación y presunto desinterés parece cuestionar su real pertinencia.

3.2- La voz de los actores

En este apartado se pretende indicar algunas categorías para el análisis de la situación actual de la EA a partir de lo mencionado por los diferentes entrevistados.

A/ Aspectos que posibilitan el desarrollo de la EA en la Escuela

1- Recursos humanos

Varias Docentes fueron consultadas sobre los recursos destinados por la Administración Nacional de Educación Pública (en adelante ANEP) a la EA. Al decir de una Maestra: *“Recursos humanos, los que hay somos nosotros. El conocimiento que vamos adquiriendo en la práctica.”* Otra maestra señala: *“traigo ideas del Colegio en el que trabajo, hay un Maestro egresado de Bellas Artes.”* Por otra parte, una Directora comenta: *“el taller es algo que apunta a las vivencias. Los rubros no daban [para contratar a] un profesor de música”.*

Los Docentes Especiales contratados por ANEP son los profesores/as de Educación Musical, quienes tienen cargos en algunas Escuelas. La contratación de otros Docentes depende del interés y posibilidad económica de las Comisiones Fomento, lo cual varía según las posibilidades y los acuerdos de cada Centro Escolar con la Comisión Fomento.

2- Recursos materiales

Los comentarios de Maestras y Directoras respecto a este punto fueron varios. A continuación se exponen algunos testimonios más repetidos por la mayoría de las entrevistadas. Al decir de una Maestra: *“Nos trunca mucho la falta de material. La plástica, con el material disponible hay que hacer malabares”.* Otra maestra señala: *“Acá no hay pinceles. Pedís y de 25 te traen tres. Vuelvo a repetirte, podrán ser excusas o no. Hay gente que si no tiene pinceles trabaja bárbaro con los dedos”.*

En este sentido, otra Maestra reconoce:

“la parte recursos es importante. Ahora, no nos escudemos en que como no hay recursos no podemos hacer nada, porque no es así. Yo no priorizo la técnica, no necesito ser técnica de ninguna área artística en especial para poder trabajar con los chiquilines. Cada uno va a sacar de sí, va a ser creativo y yo voy a trabajar con su creatividad o a partir de su creatividad”. Y concluye: “Si Primaria asigna recursos, bárbaro, porque tampoco todos los Maestros tenemos la misma cabeza de trabajar con todas las áreas de expresión. Entonces, por eso viene bien”.

En cuanto a los materiales, se evidencia una problemática diversa y compleja. Es un hecho que el ANEP, a grandes rasgos, brinda algunos básicos (cuaderno, goma, lápices y, algunas veces, cartulina blanca). El acceso a otro tipo de materiales es responsabilidad de la gestión de cada centro escolar, de la compra o adquisición de los propios Maestros/as, y/o la solicitud de aquellos a los hogares de los alumnos/as. Frente a esta última situación algunas Docentes indican que no siempre se recibe respuesta por parte de la familia de los niños/as.³³

Por otro lado, es frecuente el trabajo con material de deshecho. Si bien existe por parte de algunas Maestras una propuesta de trabajo con el Reciclaje, predomina la consideración de que éste es una alternativa frente a la falta de otro tipo de material. Asimismo, la utilización de diversos materiales, según algunas Maestras, depende del “*ingenio*” de cada una en saber qué y cómo trabajarlo, pues no se tiene experiencia previa respecto a ello.

3- Infraestructura edilicia

En muchos centros escolares se carece de una infraestructura edilicia propicia para el desarrollo de cualquier disciplina. Al decir de dos Maestras: “*si vienen todos los grupos hay que sacar hasta las mesas del aula, cosa que complica bastante. Si querés ver un video, tenés que esperar a que terminen de limpiar todo el comedor.*” Por tanto, queda claro que si se pretende trabajar en un espacio distinto al habitual del aula es necesario realizar determinados cambios (reordenar el mobiliario) que implican tiempo del cual carecen, pues no hay infraestructura suficiente para “*otras*” actividades.

4- Concurso de pinturas INCA

El Consejero de Educación Primaria (CEP) destaca “*la cooperación público privada*”. En convenio con la fábrica de pinturas INCA, realizan un concurso de pintura a nivel nacional. De esta manera, según el Consejero, el “*concurso de pintura INCA le permite que la Escuela tenga ese ámbito estético*”.

³³ Aquí está implícita otra cuestión legitimada en la relación entre la Escuela con la Familia, la cual me remitiré solamente a señalar: solicitar materiales que la Escuela no puede disponer, bajo el discurso de que ello es una manera de integrar y hacer partícipe a las familias en la labor educativa. Cuando es la Escuela la que tendría que disponer de ciertos materiales.

Considero que el concurso tiene un papel protagónico en la EA de las Escuelas Públicas. Evidencia que la iniciativa e implementación de la propuesta plástica más constante y prolongada en años es externa al CEP. El concurso establece como marco la competencia entre los centros escolares para la obtención del premio mayor: Pintar el centro escolar, responsabilidad que debiera asumir el propio organismo público. Quiero remarcar que no existe un Proyecto Artístico netamente elaborado e impulsado por la Escuela Pública, ni que a su vez, busque la experiencia de la libre expresión por sí misma.

B/ Lugar que se le destina a la EA en la dinámica escolar

Considero pertinente exponer algunos testimonios de Maestras que reflejan este aspecto.

Por un lado se plantea: *“Es un área de trabajo que queda bastante relegada, es poco el espacio que Primaria le da. Pero no específicamente esta Escuela, sino en general”*.

Al decir de otra Maestra: *“Se culpa la falta de recursos y a veces creo que no es eso. Me parece que está muy dejada de lado. Porque podemos ver carteleras preciosas, a veces es el arte para decorar, o el arte para llenar la media jornada del viernes porque no querés hacer más nada y no estás priorizando realmente la expresión. Lo busco para cubrir lugar como para decir: esta área la cubrí”*.

De igual manera se considera que: *“Nos dedicamos a trabajar las instrumentales: matemáticas, lengua, sociales, porque tienen que saber geografía, historia, ciencias naturales. La EA está olvidada. Cuando vamos a estructurar el Programa o a diagramar nuestra planificación anual no la tenemos en cuenta lo suficiente. Ha tenido un lugar secundario, estamos preocupándonos mucho por las instrumentales”*.

Por otra parte, una Maestra comparte el lugar que ella le da a la EA: *“Trato de trabajar en todas las áreas de expresión, sobre todo hago mucho hincapié en la expresión por el lenguaje y lo coordinamos mucho con la profesora de música. Todo escrito en verso con rima, con una cantidad de cosas que rodean a la expresión por el lenguaje, está impresionante. De ahí surgió la representación escénica. Viste que el Maestro está muy preocupado por el tiempo, y no se dan cuenta todo lo que ganan con eso”*.

Desde otra perspectiva, otra Maestra señala: *“Cuando pensás en EA pensás en plástica. Por allá pensás en música, por allá en corporal. Música queda supeditada hacia la profesora y todo el mundo supone que ella se encarga y vos no tenés que hacer nada. Eso puede ser así o no. Con corporal lo mismo, no hay profesor entonces no se hace nada. Y el resto de Arte ni se te ocurre”*.

Otra Maestra rescata el lugar que se le debería dar y da a la EA en el equipo Docente:

“En las jornadas de contexto que hacemos actualización Docente hemos intentado hacer pequeños talleres, para divulgarlo entre nosotras. Llegó una partida especialmente para esto, pensábamos darle más lugar a la EA. Creo que primero que nada los Docentes, tenemos que abrir nuestra cabeza y prepararnos y sí, después podemos empezar a hacer las propuestas en el aula. Pienso que lo que revive en los talleres no se olvida más”.

Y por último, creo pertinente exponer la consideración de esta Maestra: *“A la Escuela le falta un buen rato para hacer EA. Primero desde la formación del Maestro, desde los recursos, que no depende del Director tal, sino que depende desde el sistema. El trabajo de la Escuela se ciñó a la alfabetización de leer y escribir y de matemáticas. Pero no a la alfabetización visual, través de la plástica, que eso también se educa. Eso también en [educación] inicial se trabaja. A la Escuela le falta mucho. ¿Y qué entiendo? Entiendo que es mucho más que hacer plástica los viernes. Ojalá algún día llegáramos desde la Educación a trabajar desde la EA que es mucho más amplio que darles una serie de propuestas e instancias al niño en el cual pueda expresarse, comunicar”*.

Aquí quedan expuestas las percepciones acerca del lugar de la EA y sus diferentes abordajes en el aula. En su mayoría, se le destina a la EA un lugar subsidiario o inexistente, privilegiando el aprendizaje de las asignaturas instrumentales. Por otro lado, las Maestras reconocen su escasa formación en la EA e identifican la pertinencia que ésta tiene en los procesos educativos. A su vez, manifiestan su intención de destinarle mayor tiempo a la EA en su formación profesional para un mejor abordaje en el aula.

C/ Formación Docente en el Instituto Normal de Magisterio

En este apartado intentaré ubicar la EA en el marco de la Formación Docente (en adelante FD) y reunir las distintas visiones que se tiene respecto a ello. Para eso, recojo las experiencias y consideraciones de Maestras, Directoras y del Director de la Formación y Perfeccionamiento Docente (en adelante FPD).

Al decir de una Maestra: *“Entré después de la dictadura en el 85 y tenía una materia que no me acuerdo su nombre, pero el recuerdo que tengo es que no hice prácticamente nada. Y como que fue una materia una vez y nunca más. Y también centrado a plástica y nada más”*.

De igual manera otra Maestra señala: *“Cuando me formé, tuve las expresiones, eran trabajos aislados ni tuvimos un contacto directo con la realidad. Era aquello aislado, abstracto, era para salvar los talleres. Mi formación fue paupérrima en las expresiones. Por ese analfabetismo que tenemos no nos animamos capaz a desarrollar tantas actividades plásticas”*.

De acuerdo con todas las entrevistas realizadas, se deduce que la FD del Instituto Normal de Magisterio sobre la EA varía según el Plan de Estudio que tuvo cada Maestro/a. Es notoria la diferencia que ésta asume entre los períodos pre (antes de 1973) y post (después de 1985) dictadura, considerándola con mayor relevancia antes del período dictatorial. Asimismo, se visualiza un continuo deterioro en el período post dictatorial relegando la experiencia artística por completo.³⁴ Maestras y Directoras tienden a

³⁴ Queda propuesto para otro trabajo estudiar los planes de estudio curriculares del Instituto Normal de Magisterio respecto a la EA.

identificar que la formación fue escasa o nula, enfocada principalmente a la actividad plástica, lo cual limita el desarrollo de su trabajo actual.

Currículo de Formación Docente para el Instituto Normal de Magisterio

Aquí reseñaré brevemente la trayectoria y la actual situación de la FD, como también el diseño de su Programa. Para esto se toman las consideraciones del actual Director de la FPD.

Dice: *“Magisterio ha hecho un esfuerzo grande de ir modificando su currículum para ir adaptándose. Mientras que en el profesorado³⁵ hubo un curriculum que duró 20 años, en magisterio ya se han hecho 4 reformas en el último período. El primer plan fue el de 1986, plan 92, 2000 reformulado, 2001, 2005. Ahí llevan 5 y éste es el sexto”*.³⁶

Manifiesta además, que la institución tiene una intención de apertura frente al nuevo plan que se está elaborando. Se pretende realizar auto-evaluación anuales con el fin de modificar el currículum en función de ellas

“porque ningún currículum es perfecto ni termina de construir el tipo de educación ideal, es un proceso de aproximación permanente. Creemos que en ese proceso de transformación nos vamos a ir arrimando a esa realidad”.

Ejes del actual Programa de Formación para Maestros/as

El Director de la FPD Docente, Oruan Barbosa, explica: *“el Programa oficial de Maestros 2005, es el plan vigente que se está aplicando en el Instituto Normal y en todo el país”*. El mismo se basa en cuatro ejes denominados “Trayectos”, priorizando así cuatro áreas:

Un primer Trayecto tiene que ver con la formación profesional en general de los Maestros/as, *“son las relacionadas a las materias de Ciencias de la Educación: psicología, sociología, la investigación, la teoría de la educación, la filosofía de la educación, la didáctica*. Por otro lado, está el *“Trayecto de preparación para la enseñanza, que es disciplinar fundamentalmente. Enseñar historia, lengua, biología, físico química, matemática, lengua, ciencias sociales”*. Pregunto: ¿Por qué este trayecto no incluye la EA como disciplina?

Un tercer Trayecto es Diversos Lenguajes que

“es un poco los lenguajes expresivos. En primer año es donde entra la formación, en segundo año, se transforma en EA, educación visual y plástica, las nuevas tecnologías, las lenguas

³⁵ Se refiere al Instituto de Profesores Artigas (IPA).

³⁶ Cabe señalar que “el sexto” hace referencia a la última reforma del Programa que se está elaborando actualmente y espera ser aprobado en el correr del 2008.

extranjeras. Y EA vuelve a repetirse en el tercer año. Expresión Musical, entorno informáticos, lenguas extranjeras).

Y aclara: *En los cuatro años tienen formación en los distintos lenguajes expresivos, en informática y también en lenguas extranjeras. Y el cuarto Trayecto es “el Trayecto de experiencias en prácticas profesionales que esto apunta fundamentalmente a la práctica”.*

En este sentido, se podría afirmar que la EA que brinda la FD para Maestros/as se enmarca en el Trayecto: Diversos Lenguajes, de manera que lo artístico es entendido como otra forma de lenguaje.

El Director de la FPD señala que la formación en lenguajes expresivos no pretende la *“formación Docente [en] expresión plástica, ni danza, ni para expresión artística. Formamos para la docencia en general, esas especializaciones no existen...”*³⁷

Explica además, *“se convoca a personas idóneas del campo de las Artes Plásticas, del teatro, quienes son los que dan los talleres, porque son los que tienen conocimientos idóneos para presentar y poder dar esas materias.”*

Asimismo, la FD se sustenta en *“una combinación de propuestas (...) prácticas”* donde la teoría escasea porque *“más que nada se apunta a una formación práctica del Maestro.”* Se busca la *“construcción del lenguaje en sí mismo, más que a un conocimiento teórico”*. Por ello entiendo que el objetivo de la FD en EA es que el futuro Maestro/a profundice su lenguaje expresivo mediante el ejercicio de la Expresión misma, siendo ésta a nivel corporal, musical o de la plástica. Sin embargo, ¿eso es lo que realmente sucede?

Si así fuere, considero que la FD estaría brindando una visión y experiencia bastante limitada sobre la EA debido a que de esta manera no se estaría dando a conocer en primer lugar, la perspectiva pedagógica y artística que la sustenta y, en segundo lugar, tampoco se estarían brindando conceptos claves que sustenten el desarrollo adecuado de cada disciplina por parte del futuro Maestro/a.

Por otra parte, la formación es llevada a cabo por *“personas idóneas”* que basan su curso en los contenidos que determina el Programa anteriormente mencionado. De las experiencias recogidas en las entrevistas realizadas a Maestras y Directoras, se concluye

³⁷ *“...salvo profesores de Dibujo, de música, para danza no existe profesor”* haciendo referencia a formación Docente para el IPA o UTU.

que su Formación sobre la EA depende no sólo del Programa Curricular sino también del Docente “idóneo” que hayan tenido.

Esto no es un aspecto menor, pues cada Docente que “capacita” para la EA trabaja desde su disciplina que puede que no coincida con la materia que dicte. Por ejemplo, el/la Docente de Expresión Corporal (danza y ritmo) puede que sea profesor/a de música y, por tanto instruya únicamente para el conocimiento o experiencia musical, dejando de lado las otras disciplinas. Consecuentemente, la FD de EA para Maestros/as queda limitada no sólo a una disciplina (la que domine el Docente “idóneo”) sino también, reducida a la perspectiva educativa y artística que éste tenga. Ello hace que la EA esté expuesta al “libre albedrío” de cada profesor/a, excediendo la libertad de cátedra de cada Docente.

Por tanto, la ausencia de fundamentación y criterios de trabajo sobre la EA en general, y la formación en conceptos y experiencias básicas que sustentan cada disciplina en particular, no justifica que ello convertirá al futuro Maestro/a en un técnico en Arte ni en un Artista. De todas maneras, considero que analizar la FD en profundidad requiere de la realización de otro estudio exploratorio que escapa los límites de este trabajo. Lo que pretendo con lo mencionado hasta el momento, es dejar algunas consideraciones abiertas y generales sobre el tema para que éstas permitan seguir reflexionando al respecto.

Continuando con el desarrollo de este apartado, según el Director de la FPD, se entiende que la EA es concebida como lenguaje expresivo, desde un lugar instrumental, “*tecnicista*”. En este sentido, entiendo que una vez más la EA se reduce al conjunto de técnicas que se utilizan como apoyo didáctico al aprendizaje de los contenidos curriculares de las restantes asignaturas del programa. Un ejemplo de esto, señalado por una Maestra, es la representación de los planetas por intermedio del trabajo plástico a la hora de estudiar el sistema solar.

No obstante, el Director contrapone la formación de la EA para Maestros/as con la formación clásica impartida principalmente por el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes asimilada a Facultad (en adelante IENBA). Este último persigue la formación del artista y por ello el Arte es concebido como un fin en sí mismo, y no se reduce meramente a “*desarrollar las habilidades en la expresión plástica*”. Considero que aún

sustentándose así la justificación de la EA que se imparte en la FD, es decir, en oposición a la que brinda el IENBA, esta fundamentación debe ser explícita y reconocida como tal.

Con esto quiero decir que considero pertinente que la FD en EA de los futuros Maestros/as debe tener un fin específico y sustentarse en una o varias perspectivas, pero por sobretodo, que ellas sean conocidas. Pues justamente allí, en el reconocimiento de lo que es (o no es) la EA y la opción conciente de los elementos que la libertad de expresión y creación albergan, está su esencia de ser y estar presente en un Programa y, por tanto en la dinámica escolar.

El Maestro/a y la EA

La información de este apartado es extraída de la entrevista con el Director de la FPD.

El Director plantea que para la **formación de un profesional**, en este caso, un Maestro/a, es imposible abarcar la diversidad de elementos con la que se va a encontrar. Considera que el Maestro/a sale con *“una matriz epistemológica”* que le permite entender y adaptarse a las diferentes realidades para darle a esas realidades, mediante *“estrategias adecuadas”*, lo que necesita. *“No sale Maestro de lenguajes expresivos. Sale un profesional con herramientas para los diferentes contextos”*.

Y explica, el Maestro/a tiene que manejar las *“herramientas que le permitan el desarrollo integral del niño, que no es solamente las matemáticas, lengua, historia o biología. Es lograr que el niño se desarrolle físicamente, que reconozca su cuerpo. Bueno, todos esos elementos que están en relacionamiento. No para que [el Maestro/a] sea un profesional, sino para que lo utilicen como herramienta.”*

Según el Director, *“el Maestro es un educador, un alfabetizador y constructor de ciudadanía por sobre todas las cosas.”* Entonces, ¿por qué no educar, alfabetizar, formar a una ciudadanía en la que se convoque al Arte como disciplina apoyada sobre la experiencia estética como metodología y, por tanto, como otra forma de conocimiento?³⁸, ¿por qué la *“matriz epistemológica”* que efectivamente sustenta la FD del Maestro/a no entiende al Arte también como una metodología que implique el pensamiento creativo (divergente) e integre las diferentes potencialidades que cada niño/a tiene de sí? Esto trasciende el contexto en que se inserta el sujeto.

³⁸ No restringiéndose necesariamente a las expectativas instrumentales que el sistema educativo tiene sobre el escolar.

Entender la EA, como parece entender la actual FD, como una herramienta subsidiaria a las restantes asignaturas y, a su vez, la ausencia real en la incorporación de conocimientos básicos de las disciplinas artísticas en el Maestro/a, imposibilitan la contribución a una futura posible opción personal o profesional del niño/a, ya que el Arte no aparece como una experiencia cercana en la Escuela. Entonces, **¿de qué manera se entiende a la EA como herramienta para el desarrollo integral del niño/a?**

Por otra parte, el Director señala que para la **elaboración de un currículo** nuevo se debe optar qué elementos lo pueden integrar y cuáles no. Y dice: *“Y ahí es donde juegan muchos factores, que son de tiempo, ideológicos, culturales. Por qué no optamos por hacer un currículo solo de Arte y olvidamos la biología, la historia, la lengua.”* En este sentido, considero que la EA es entendida también como una asignatura en sí misma.

A mi entender, si la FD concibiera la EA como la entiende el IENBA, sería una asignatura en sí misma como las matemáticas, lenguaje, biología, etc., con un correlato en todos los grados escolares. Y si la entendiera como una metodología enfocada a la libertad expresiva y creativa, ésta no debiera concebirse de manera ingenua, sino fomentarse como enfoque complejo que brinda conocimientos para posibilitar la comprensión emotiva estética, de por sí reflexiva, de la realidad.

La postura de la Escuela Pública ante la EA refleja una concepción poco clara sobre el tema ya que por un lado, se la plantea ambigua y confusamente como una asignatura y, por otro lado, como una herramienta; confusión que se desea profundizar en los próximos capítulos. Considero que si bien estas posturas no son contradictorias, sí reflejan una visión fragmentada sobre la EA y no se la aborda desde su totalidad (complejidad).

Otras formaciones

La experiencia educativa artística de una Maestra fue: *“apuntando a la metodología lúdico recreativa. Me pude formar con [Reimundo] Dinello y un poco con la experiencia que tuvimos en el módulo de Educación Artística del curso de Maestros Adscriptore.”*

Y continúa diciendo: *“La formación permanente va mucho por cuenta de cada uno. Y entre los Maestros, es un poco contagiarse al otro. Si vos te enganchás con tu propuesta y estás convencido, con tu entusiasmo contagiás a otros”*.

Otra Maestra señala: *“haciendo curso de Directores leímos, nos informamos, buscamos material. Era muy vivencial porque primero tenemos que vivirlo y sentirlo. A mí eso me parece estupendo, pero lo que era fundamentación teórica, disciplinar: de por qué la EA; de qué se*

entiende por EA; la fundamentación didáctica de cómo trabajar en expresión plástica o musical no existió”.

Estas citas son reflejo de algunas experiencias de las Maestras entrevistadas. De acuerdo con la información recogida, las formaciones “extra magisterio” varían, ya sea por interés personal, o por cursos brindado por otras instituciones en las que trabajan las Docentes.

En cuanto los cursos que realiza la Dirección de FPD (en adelante FPD), se señala que éstos apuntan principalmente al abordaje de las asignaturas denominadas instrumentales (matemáticas, idioma español, ciencias naturales etc.), con excepción del Curso Maestro Adscriptores que contiene un módulo sobre EA, que al decir del último testimonio, careció de fundamentación. Se vuelve a repetir así, la misma matriz de la FD ya que se mantiene ausente una justificación teórica y, por tanto, se desconoce la concepción de EA de la que se parte. Hasta el momento, otro curso que se ha presentado respecto a la EA es el brindado por el IENBA.

D/ Convenio con el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes

En el año 2006, a partir de una propuesta del IENBA, se firma un Convenio entre la Universidad de la República (en adelante UDELAR) con la ANEP-CEP dirigido a Maestros/as para fortalecer sus conocimientos y manejo de recursos metodológicos.

De acuerdo con lo planteado por el Consejero de Educación Primaria, dicho Convenio aparece para abordar rápidamente la mejora de la EA, atenuando así, la escasa formación que tienen los Docentes en cuanto a ésta, al mismo tiempo que contribuye económicamente para la compra de materiales. Según el Consejero, un criterio de dicho curso es que los/as participantes transmitan sus conocimientos con el resto del equipo Docente.³⁹

El Convenio establece, entre otros puntos, que: 1-es de interés del CEP promover la formación en servicio en el área de la EA, 2- las artes plásticas y visuales contribuyen al

³⁹ Sería interesante revisar la evaluación de este proyecto piloto, sobretodo porque según Maestras que han participado en él señalan que la mayoría son Maestras de Educación Inicial, son quienes trabajan con mayor interés la EA ya que su formación hace hincapié en ella, a diferencia de la formación para las Maestras de Ciclo Escolar.

desarrollo de potencialidades en niños/as, 3- el proceso es dirigido a Maestros/as de Escuelas de Contexto Socio Cultural Crítico.⁴⁰

El Consejero explica que *“el CEP localizó las Escuelas de los Maestros cursillistas de la fase piloto. Buscando una evaluación y expansión de la propuesta hicimos transferencias de recursos económicos para que directamente los Maestros pudieran construir su Proyecto de Centro teniendo los materiales para comprar”*.

Agrega: *“Esto nos significó una inversión cercano a los cuatrocientos mil dólares (U\$S 400.000) que llega a trescientas cincuenta y cinco Escuelas. (...) Nuestra idea es continuar el Proyecto con Bellas Artes, tratar de descentralizar algunos cursos que por ahora son metropolitanos y permitirles, si se evalúa como positiva esta transferencia de recursos (\$25.000 para cada centro educativo que participó), el mejor mecanismo de la compra de materiales que hagan posible la EA.”*.

De este Convenio, considero pertinente señalar dos aspectos:

1- Los supuestos y contenidos acerca del Arte en general y de la EA en particular que contempla el curso, son los que contempla el IENBA. Por tanto, considero que si bien el CEP con el Convenio “complementa” la formación del Maestro/a en esta área, en ningún momento el Consejo se plantea rediscutir qué EA pretende impartir o generar en la Escuela Pública.

2-Conforme a lo señalado en el punto anterior, si el CEP no se plantea reflexionar acerca de qué EA quiere abordar en la Escuela, es porque de alguna manera aún se pretende continuar con la misma línea de trabajo; con los mismos supuestos superficiales y confusos respecto a la ella. Se deduce así que el CEP no se encuentra abocado en interrogar el lugar e importancia que hoy ocupa el Arte en la Escuela.

E/ ¿Qué se entiende por EA?

En este apartado intentaré ordenar las múltiples definiciones que tienen los entrevistados/as respecto a la EA. Es de interés rescatar este punto pues dichas manifestaciones son las que sustentan las prácticas cotidianas de la EA en la Escuela.

En primer lugar, se debe mencionar que la EA es **importante y fundamental** en la Educación, idea consensuada por todos los entrevistados/as. De igual manera, la EA es asociada rápidamente con la **Expresión**, lo cual no es extraño si se recuerda que el

⁴⁰ Ver Anexo N° 4, Acta Ext. N° 81 brindada por el Consejero de Educación Primaria.

PEPEU entiende la EA como la Expresión por la plástica, la música, y lo corporal. También la EA es asociada directamente con la **Creatividad**.

Se reconoce a la EA como un conjunto de disciplina que **trasciende el trabajo plástico o dibujo**. *“la EA sería un abanico más amplio de posibilidades, más que la plástica, pasaría por la música, el juego, por un montón de cosas. No es lo que estamos haciendo nosotros.”*⁴¹

Por otra parte, la EA es asociada al Arte y éste (a la expresión de) a los **Sentimientos y Emociones**. Al decir de una Maestra:

“¿Por qué el Arte? Si tu vas a lo teórico de la expresión, primero naturalmente, al niño le gusta jugar y expresarse, dibujar y pintar. Con eso saca mucha cosa de sí. El concepto de Expresión es sacar de adentro hacia fuera. Y crear es sacar algo de la nada. No es que sea de la nada, con los materiales de desechos ellos elaboran una construcción, un trabajo y allí ellos son capaces de hacer algo”.

En otro sentido, la EA es entendida como una **metodología de trabajo** donde se puede *“trabajar en base a lo que ellos producen. No lo que yo traigo ya armado”*. Bajo esta metodología *“ellos son los protagonistas”*, manifiesta una Maestra.

Al mismo tiempo la EA es considerada como una **disciplina subsidiara a otras**, no conforme con ello otra Maestra plantea: *“porque siempre la manejan supeditada a otras propuestas”*. Señala un ejemplo del curso de Maestros Adscriptores: *“si están trabajando con los viajes de Colón, piensen qué pueden hacer en plástica”*. A lo que la Maestra se interroga: *“¿Por qué?, ¿no tiene contenidos en sí mismo la EA? Sí, sé que sí”*.

Por otro lado, la EA está asociada a la visita de los **Museos**. Al decir de una Maestra después de visitar el Museo Blanes: *“lo que dibujaron, quedaron encantados con el tema, con lo que estaban trabajando. No había uno que no estuviera entusiasmado”*.

Asimismo, la EA es entendida como **transmisora de la identidad nacional y herencia cultural de la humanidad**, ubicándola en un tiempo y espacio: *Picasso era Español y pintaba, hubo una guerra y pintó un cuadro*”, comenta una Maestra. En este sentido la EA aparece para ser estudiada, sea la Historia del Arte o las biografías de los/as artistas.

⁴¹ Deseo realizar una puntualización. Algunos entrevistados/as confunden la expresión plástica con la manualidad. Éstos son conceptos distintos, mientras que la primera se sustenta en pensamiento divergente (en este caso la producción artística tiene múltiples resoluciones, originales de cada individuo), la manualidad propicia el pensamiento único indicado una única forma para llegar a la resolución de una propuesta.

También es entendida como **promotora de integración social** pues el acercamiento a ella contribuye a un mayor conocimiento cultural. Otra Maestra expresa:

“una de las cosas que hace más grande el abismo entre las clases sociales es eso. En estas Escuelas se está tendiendo a que se sepan sumar, restar y leer y se descuida todo el resto de las materias. Y lo que te da la posibilidad de estar en contacto con otros, de tener de qué hablar si estás en una reunión y el que no seas el que queda rezagado porque no tenés ni tema, es trabajar todas estas cosas. Que si se nombra un escritor o se nombra un pintor, aunque nos sepa demasiado, sepan que García Márquez escribió y no pintó”.

Por otra parte, la EA está asociada a las **actividades lúdicas**. *“Nosotros trabajamos con juegos y ahí se tocan todas las áreas. Se trabaja las matemáticas, educación moral y cívica, y ahí los hábitos, los valores”*; como tal, es un espacio de placer y disfrute. Además, se señala que la EA implica una actividad con **incidencia neurológica y emocional**.

Al mismo tiempo, las palabras de una Directora reúnen lo que algunos Docentes y jerarcas señalaron al considerar a la EA como un **Derecho**. Lo hizo de esta forma:

“con la EA es darle la posibilidad, en este caso a los niños, que conozcan producciones de Arte, tener elementos para valorarlas y disfrutarlas. Nuestro objetivo es darles elementos para que puedan identificarlas al apreciar un espectáculo de danza y a partir de ello que puedan saber de qué estamos hablando, de qué época estamos hablando, saber qué tipo de Danza es, tener herramientas para decir o formar un juicio crítico y poder decir si le gusta o no y por qué”.

Continúa explicando lo que pretende con la EA:

Por un lado, poder ser espectadores reflexivos de cualquier rama del Arte, y por otro lado poder ser productores de Arte. No puede faltar ninguna de estas dos partes. EA no significa solamente hacer Arte, sino como ciudadano tener el Derecho de apreciarlo y que no sea el privilegio de algunos que tienen más facilidad para estar cerca del arte”.

Finaliza señalando que la EA tiene:

*“tres patas fundamentales: conocer el Arte como acervo cultural, el sensibilizarse y el producir. Cuando digo conocerlo, digo críticamente, de poder apreciarlo, valorarlo, descartarlo. De poder tener una postura con fundamento. Producir es por ejemplo: nosotros podemos estar trabajando pintura y podemos apreciar como hicimos ese año, trabajar con Torres García y para poder apreciar vinieron de la Escuela de Torres y aprendieron a usar el compás con la regla de oro”.*⁴²

F/ Posibilidades que la EA genera en el niño/a

Aquí deseo rescatar los diferentes aspectos que los entrevistados/as identifican como las potencialidades que genera la EA en el niño/a.

⁴² Debo aclarar que dicha experiencia proviene de una Escuela que hace 16 años tiene como eje central de su Proyecto Institucional el Arte. Cada año optan por una disciplina artística para abordarla a nivel institucional.

Entendiendo la EA como espacio de Expresión, se destaca la posibilidad de “**comunicar**”, “**plasmar**” y “**liberar sus sentimientos**”; “**canalizar su realidad... difícil**”; “**sacar todo lo que tenga adentro**”. Al mismo tiempo se entiende que la EA habilita la Creatividad, al decir de una maestra: “*te permita **redescubrirte**, sacar de vos aquellas cosas que capaz que ni sos conciente que la tenés adentro y ver que podés crear, **que sos capaz**”.*

En el mismo sentido otra maestra justifica la importancia de la actividad expresiva diciendo: “*Viste la cantidad de niños que hay con problemas psiquiátricos, medicados. Siempre tensionados, siempre corriendo...*” Y agrega:

“*[con la EA] estás favoreciendo todo lo que es la creatividad, la originalidad que hoy en día es lo que en el mundo laboral es. Va a ser la diferencia porque todos van a saber computación, todos van a saber inglés, pero ¿cuál es tu diferencia, qué te diferencia del otro? Va a ser tu creatividad, originalidad, **la manera creativa para resolver los problemas**. Es el plus que tienen los chiquilines, tiene que empezar a potenciarlos y darse cuenta que lo tienen. Eso es lo que podemos dejar nosotros, porque sabiendo leer y teniendo comprensión todo lo demás lo leen en un libro. Tenés que darles otras herramientas a los chiquilines*”.

Por otra parte, Maestras y Directoras destacan la importancia de **la experiencia de elaboración “original”**. Se menciona “original” en dos niveles: 1- original en el sentido de crear y tener un producto propio, como ejemplifica otra Maestra: “*Esto es mío, es elaborado por mí*” valorando y aceptando la creación propia y la del otro. 2- la relevancia de crear un producto que es único, diferente a otro porque no está preconcebido y como tal “*es única, personal y válida*”, como expresa otra maestra.

Por otra parte, la EA **desarrolla las capacidades artísticas** de los niños/as, tan presentes e importantes en los sujetos como las meramente intelectuales. Según expresan la mayoría de los entrevistados/as, la EA habilita espacios para aquellos niños/as que sí tienen mayor potencialidad para “lo artístico”. Señalan que “la veta artística” es difícil de valorarla dentro de la Escuela, pues ésta espera de los/as escolares un rendimiento “académico” enfocado a las asignaturas instrumentales.

Cuenta una maestra: “*Muchas veces tienen éxito en esas cosas que de repente los demás no. Hicimos la Cenicienta, pero Disparatada. La niña que la interpretó era la niña con más problemas de la clase, era una actriz. Los que decís que son los más complicados, son los que mejor van a hacer*”. En este sentido, una Directora agrega: “*...ahí podemos encontrar cantidad de vetas de nuestros alumnos y facetas que serían muy interesante descubrir (...) Potencialidades, actitudes que tienen nuestros alumnos para la expresión y a lo mejor no la explotamos al máximo*”.

En otro sentido, también se destaca **la integración grupal** como otro aspecto que potencia la EA. Es así que, muchos niños/as encuentran en estos espacios mayor reconocimiento por parte del Maestro/a y compañeros/as; éxito que en otras áreas curriculares no lo tienen.

Con esta intención, la mayoría de los entrevistados/as señalan que la EA **permite trabajar en grupo y generar vínculos más sólidos**. Expresa una Maestra: *“Lo que ganas en los vínculos, por lo que une al grupo, tenés ganado el tiempo que supuestamente perdiste, nos hace crecer”*. Asimismo, otra maestra destaca: *“desarrolla el nivel de aceptación y de tolerancia entre ellos. Posibilita la producción individual y la producción en equipo”*.

Expresa una Maestra:

“Muchas veces sucede que hay niños que tienen muchas dificultades académicas, y resulta que cantan como los dioses o tocan un instrumento como no lo pueden hacer otros, o te hacen una escultura. Entonces, a nivel grupal se da toda una reubicación y respeto que es impresionante. Hemos visto cambios brutales. Eso trae aparejado cambios de actitud porque en general al que no le va bien [en las asignaturas instrumentales o por problemas de conducta] tiene una autoestima muy baja”.

Otra Maestra rescata otra experiencia diciendo: *“tiene trastorno bipolar, a veces le cuesta integrarse y tiene muchos cambios de actitud en el día. Sin embargo, en las actividades de expresión él se engancha, se compromete y ve que los compañeros lo apoyan y lo estimulan y ve que su trabajo es aplaudido”*.

La maestra concluye que ello contribuye a reintegrar al niño/a en la dinámica grupal. En este punto quiero agregar que desde esta perspectiva, considero que la EA **coloca a todos los/as escolares en situación de igualdad**, no dejando excluidos aquellos niños/as que el sistema de evaluación de rendimiento escolar actual privilegia.

En las entrevistas también se señala que la EA integra no sólo a los niños/as, sino que es utilizada como elemento que **integra a la familias**. Una maestra menciona: *“siempre hacemos algo con los padres, a nivel artístico, que puedan ellos también expresar”*.

Además, **potencia el juicio crítico**. Al considerar a la EA como un Derecho una Directora afirma: *“el Arte es inagotable y lo que lo hace interesante es esta otra parte de ser personas con Derecho a recrearse, a disfrutarlo y a tener un juicio crítico”*.

Por otra parte, se considera que la EA posibilita el acceso a contenidos de la cultura general y en este sentido, promueve la **integración cultural**. Brinda insumos que amplían los conocimientos, ubicando al “Arte” en un tiempo y espacio específico, mostrando también, otras formas de vida y culturas. Como expresa una Maestra:

“La posibilidad de la formación de un ciudadano que sabe quien fue Lorca, Torres García, que van a poder plantarse como espectador frente a cualquier manifestación de una manera diferente. Que le suene y que tenga posibilidad de conversar y no quedar aislado en el mundo”.

En este sentido, el Arte manifiesta elementos que conforman la **identidad nacional**. Los ejemplos citados refieren al Candombe con Rubén Rada, y a la historia nacional con los cuadros de Pedro Figari y Juan Manuel Blanes.

Asimismo, la EA igualmente es comprendida desde un **lugar de disfrute y placer**. También se menciona que *“sienta las bases de aspectos fundamentales de su personalidad”, “comprobado por la neurociencia”; “permite trabajar el hemisferio derecho del cerebro”.*

En este sentido, E. Ivaldi, Inspectora de Educación Inicial, que desde hace ya varios años viene trabajando desde el marco de la Educación Por el Arte, basa su concepción educativa a partir de la teoría de las **Inteligencias Múltiples**.

Bajo esta perspectiva señala que la EA *“integra a los niños que están por fuera de esta propuesta educativa. [Pues] Apunta a una educación integral porque desde la teoría de las inteligencias múltiples plantea que tenemos un mapa de inteligencias, hay distintos tipos de inteligencias, musicales, visuales. Yo lo que le planteo a los Maestros es que si seguimos a una educación que apunte a lo racional no estamos siendo democráticos, estamos dejando afuera a muchísimos niños afuera de nuestras propuestas y son esos niños que excluimos. Porque apuntamos a un niño que funciona con medio cerebro además. No con los dos hemisferios.”*

3.3- Síntesis e interpretación acerca de la situación de la EA en la Escuela Pública

Entiendo que los **aprendizajes y experiencias** escolares en el presente no son potenciados en su conjunto. En el devenir de esta última década, se ha priorizado el desarrollo de los saberes desde una racionalidad instrumental. Y a su vez, se han jerarquizado asignaturas como Lengua y Matemáticas, siendo esto una sugerencia indicada por el CEP.

De acuerdo con lo planteado por los entrevistados/as se puede interpretar que la EA en la Escuela Pública Urbana se traduce en pocas instancias de aproximación a ciertos aspectos

de alguna disciplina artística, privilegiando la plástica, luego la música y, por último, la expresión corporal-danza; donde su fin último es subsidiar a otras asignaturas.

A nivel institucional no existe una postura formada, sólida, sobre la EA como disciplina en sí misma ni como metodología a ser desarrollada en los contenidos programáticos de otras asignaturas. Si bien su fin es la Expresión, su definición es vaga y confusa, no quedando claro qué se pretende con ella. La EA entendida como una actividad expresiva, es concebida ingenuamente, tanto en la formación inicial de los Maestros/as como en el PEPEU de 1986, pues para desarrollar la EA sólo basta que el niño/a “haga lo que quiera porque así se expresa”.

En este sentido, se desconoce qué concepción de Arte y Educación tiene la EA. En consecuencia, su metodología, objetivos y contenidos son inconsistentes y por ende, su implementación es limitada, quedando estos elementos bajo el criterio de cada Docente. Observo, además, que la FD dirigida a Maestros/as no está interesada en replantearse qué EA quiere formar. Por otra parte, no se identifica una línea de trabajo clara y continua sobre la EA que atraviese los distintos grados escolares. A esto se suma la escasez (léase inexistencia) de recursos materiales y humanos para el desarrollo de la misma. Partiendo de estas consideraciones se hace más evidente el por qué y el cómo se aborda, y por tanto, el escaso e ingenuo lugar que hoy se le adjudica.

4- El sentido de la práctica educativa artística en la Escuela Pública.

Algunos elementos para su reflexión.

En este apartado pretendo revalorizar el área expresiva artística dentro de la Escuela y con ello reafirmar la necesidad de que la Escuela re-orienta su rol: formar sujetos completos que desarrollen sus capacidades y destrezas, como lo enuncia el PEPEU.

4.1- La ingenuidad con la que es concebida la EA

Aquí quisiera retomar la idea de “**ingenuidad**” con la que se concibe el Arte en la Escuela. En el discursos de los entrevistados/as y en el PEPEU se habla de la EA en términos de Expresión. Su desconocimiento real acerca de la concepción de “libre expresión” sustenta la creencia “ingenua” que prevalece en la EA desarrollada en la actual Escuela uruguaya, la cual ha generado un gran fracaso en el ejercicio de la EA⁴³. Según F. Miranda en concordancia con I. Aguirre, ésta se desprende de la visión románticista y rousseauniana (Aguirre, I. 2005:5) de la infancia en la que niños y niñas se expresan a partir de una libertad “innata”, natural, que desde su interior sacan y comunican.⁴⁴

Considero que el proceso que implica abordar el Arte en la Escuela requiere disciplina, responsabilidad y compromiso por parte del Docente y del escolar ya que no es una mera práctica ingenua y “light” en la que su recompensa es inmediata, sino que su fruto es el resultado de una satisfacción profunda que se manifiesta a largo plazo.

Continuar con la tendencia de representar y reproducir “espontáneamente” la realidad es una manera de restringir la realidad cultural. En cambio, un sujeto formado desde la Experiencia Estética “*será un sujeto más abierto y rico en su sensibilidad estética hacia todas las formas culturales que pueda encontrar a lo largo de su existencia*” (Opcit.:6).

Asimismo, según G. Lukács, el sujeto como ser social inserto en una cotidianeidad, a través del **arte, el acto creador y la ciencia**, puede objetivarse, dejar de percibirse como ser singular y asumirse como ser humano genérico. De esta manera, por instantes el

⁴³ Consideración extraída en la entrevista con Fernando Miranda.

⁴⁴ Esta observación que hace I. Aguirre puede ser cuestionable para muchos educadores que se posicionan desde otra perspectiva sobre la expresión, pero creo interesante presentarla para que también pueda contribuir a enriquecer el panorama que existe sobre la EA.

sujeto puede trascender la homogeneidad, la inmediatez y la superficialidad extensiva que caracteriza la vida cotidiana (Netto, J.P 1994:69).

Acá creo necesario hacer un paréntesis y reiterar que el Arte infantil no implica **descalificar el espacio de expresión espontánea**; insisto, es el primer paso que suele darse ante la experiencia intrínseca y necesaria de la Expresión. Sin embargo, la EA en la Escuela no debe remitirse únicamente a esta etapa expresiva como parece prevalecer en su cotidianeidad, debiendo apostar a una formación más reflexiva respecto a esta área. Es decir, la formación en criterios estéticos y el fomento de las sensibilidades individuales para potenciar la libertad expresiva y creativa.

Por otra parte, es pertinente señalar que a la hora de organizar los objetivos de la actividad escolar en la que se integre la experiencia estética, se debe tener en cuenta, en primer lugar, **la etapa psicológica y motriz** en la que está cada niño/a para que el desarrollo emotivo-estético sea el adecuado, sin inhibir por ello su fluido expresivo y creativo.

En la generalidad de los centros escolares públicos urbanos no se trabaja en dicha línea negando así el derecho fundamental de niños y niñas en ser formados para elegir y actuar en función de ello. Esta *“falsa libertad”* imposibilita a los/as escolares continuar formándose en sus propios criterios artísticos expresivos, a la vez que dificulta su reconocimiento como parte de una totalidad concreta, propia la sociedad burguesa actual. De esta manera, continuarán prevaleciendo en ellos/as los **criterios introyectados** por los *“esquemas gráficos y estereotipos que la industria adulta de editoriales y medios de comunicación fabrican para ellos”* (Aguirre I. 2005:5).

Entonces, si por **Libertad** entiendo la elección conciente que pueden tomar los niños/as en función de sus propios criterios estéticos y necesidades expresivas y creativas para discernir y actuar ante lo que se les presenta y al mismo tiempo, recuerdo que los Principios de la Educación uruguaya marcados en el PEPEU indican que han de formar ciudadanos reflexivos y responsables en pro de la búsqueda de una vida física, mental y emocional plena, considero que es altamente pertinente revertir en acciones concretas las prácticas educativas artísticas de las Escuelas de hoy.

4.2- Infancia y Libertad

Creo indicado retomar el concepto de infancia y aproximarnos a la reflexión acerca de cómo éste se inscribe en la realidad educativa artística actual y se relaciona con el concepto de Libertad. Ello abre camino para continuar indagando acerca del sentido cualitativo de las prácticas educativas artísticas escolares presentes.⁴⁵

La **infancia** es entendida como un estadio cronológico del sujeto caracterizado por una serie de particularidades propias de la edad; legitimada institucionalmente por la Escuela y diversas especializaciones profesionales que le dedican su conocimiento y labor, pero como advierte V. Núñez (2006), el término infancia hoy **alberga muchas infancias**.

Actualmente, las realidades de los niños/as son muy variadas y significativamente distintas. La **profunda heterogeneidad y distanciadas experiencias** que constituyen sus primeros años de vida hacen que crezcan sujetos representativamente distintos. Ello no es sino el resultado explícito de la desigualdad (económica, social y cultural) que imprimen las sociedades actuales, las cuales generan la fragmentación perceptiva entre la relación del ser particular con la totalidad genérica, afectando a su vez la escisión individual (entre el pensar, sentir y hacer) de los sujetos, “desconectados” de su sensibilidad, de sus emociones más profundas.

Sin embargo, advierto que esta “desconexión” no es exclusiva de una clase social determinada; no son los sujetos económicamente “pobres” los que están más alienados de sí mismos y los económicamente “ricos” los que viven desde la integralidad de su ser. No. Esta tendencia de “desconexión”, de banalización cultural, propia de esta época, es global, nos comprende a todos/as.

Pero sí es un hecho que las clases sociales económicamente más pudientes pueden acceder a espacios (colegios, clubes, talleres, instituciones, hasta Centros Universitarios) donde pueden encontrar **prácticas expresivas artísticas**; experimentar e incorporar la sensibilización estética; habilitar espacios y tiempos de crecimiento en tal sentido.

⁴⁵ Sin duda, haber integrado un estudio observacional en este trabajo hubiera permitido profundizar dicho análisis pero ello escapaba los límites reales de este documento. No obstante, considero que el discurso de las Maestras y Directoras se acercan mucho a las realidades cotidianas.

Generalmente, el **acceso a estos espacios puede ser:** por la propia voluntad de los sujetos debido a que estos lugares se inscriben dentro de su campo de posibilidades, es decir, que están presentes en las órbitas o redes que los sujetos integran. O pueden conocer y acceder a éstos de manera involuntaria, como es el caso de niños/as que asisten a Colegios, o jóvenes y adultos que participan de Cursos o Formaciones (en su mayoría privadas) que abordan estas actividades y enfoque artístico.

En cambio, los **sectores sociales que no acceden a dichos espacios**, posiblemente aquellas prácticas para y por el Arte no les son “familiares”. Con esto no quiero desconocer la presencia de actividades educativas artísticas que se desarrollan en algunas Organizaciones No Gubernamentales, como tampoco, las que se desarrollan en algunos espacios públicos estatales, vecinales, entre otros, pero siendo éstas lamentablemente insuficientes.

Es así que, depende de las **redes sociales en las que se encuentre inserto el sujeto para que pueda o no vivenciar instancias expresivas artísticas**, pueda o no integrar en su matriz de experiencias la sensibilidad estética, pueda o no conocerse a sí mismo y su entorno desde el Arte, pueda o no proyectarse con ese baje de experiencias.

En el caso particular de niños y niñas, esa diferencia puede observarse con mayor claridad ante las distintas propuestas educativas que “ofrecen” lo público y lo privado. Digo “ofrecen” debido a que si bien la **EA es concebida como un Derecho**⁴⁶, aún no se

⁴⁶ La Convención sobre los Derechos del Niño (ratificada por Uruguay en 1989) reúne en los artículos 29 y 31 distintos aspectos que constituyen a la EA. A saber: Art. 29- 1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; c) Inculcar al niño el respeto (...) de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural. 2. Nada de lo dispuesto (...) se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado. El Art. 31- 1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. 2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento. Fuente: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/ddNN.htm>

garantiza por igual su real implementación y por tanto, se está lejos de concebirla como tal. Negar esta EA en la Escuela, es negar el acceso igualitario al fomento de la sensibilidad estética de sus ciudadano/as (Aguirre, I. 2005).

Por otra parte, a pesar de la reciente mención sobre la creciente diferenciación y distanciamiento de las realidades socioculturales y económicas en la que crecen los niño/as, la relación que se establece entre los sujetos y la Libertad tampoco discrimina por clase social.

En este sentido, **la alienación** -entendida como pérdida de Libertad- se configura hoy bajo otras formas. En una primera instancia, en el escenario del sistema capitalista, la alienación de los sujetos está directamente relacionada con las directas consecuencias de la relación capital-trabajo. A rasgos generales, el hombre está desapropiado de su producción y es explotado por los dueños de los medios de producción en una relación basada en la dominación; la dirección hacia la búsqueda de la Libertad durante el último siglo era clara: llegar al hombre nuevo a través de la superación de la plusvalía y mediante la abolición del trabajo mercantil.⁴⁷ Hoy, reflexiono que podemos seguir afirmando que la alienación proviene de la relación capital-trabajo pero con la salvedad de que el escenario es más variado y complejo, donde las transformaciones del mundo del trabajo y la cultura han reconfigurado y profundizados las formas de alienación.

En este sentido, más allá de las distintas identidades y subjetividades, individuales y colectivas, que confluyen en las presentes sociedades, pareciera que la forma de concebir, interpretar y actuar en relación con la Libertad nos alcanza a todos/as. Su dirección es mas difusa; tanto que su conquista se confunde con otras formas de alienación y sometimiento.

Actualmente, la realidad presenta una “oferta variada de elementos para elegir”, de hacer o no hacer, de tener y ser⁴⁸, y con una diversa cantidad de información y datos. Esto no sólo agobia sino que deja en los sujetos un gran vacío y soledad, con la paradójica sensación de que “somos libres” al poder elegir qué y cómo vivir. Tan paradójica es esta

⁴⁷ Según los principales postulados de la Teoría de Karl Marx.

⁴⁸ Una manifestación clara de esta situación puede leerse en la letra “Ya no sé qué hacer conmigo” , del grupo musical “Cuarteto de Nos”. Disco Raro., Productora Bizarro Records, 2005.

“falsa libertad” que en muchas ocasiones este gran vacío se entremezcla con la resignación y el desasosiego inhibiendo la necesidad y el deseo de Libertad. Pues los criterios, las creencias, las ideas que antiguamente impulsaban esta búsqueda parecen estar disminuidas; o tal vez, desmenuzadas en pequeñas y variadas formas; o tal vez sean otras.

Insertos en este escenario, coincido con G. Etcheverry (1999:196) al considerar que la Escuela debe volver a su rol tradicional de “enseñar a aprender” y así, jugar un papel social revolucionario:

“mostrar a las nuevas generaciones una alternativa a la superficialidad que (...) les permitan reaccionar frente a esta invasión, orientarlos hacia lo que aún no saben que son capaces de hacer y, sobre todo, estimularlos a pensar. Una Escuela que les posibilite, en síntesis, no solo ser cada día un poco más humanos, sino también poder concebir un mundo que intente serlo”.

Ahora bien, se debe reconocer también que ésta no puede ni debe ser la única institución que busque dicho fin.

Por otra parte, reflexionar sobre la relación infancia-Libertad en el marco de la EA que brinda la institución escolar, implica tener presente que dicha relación repercute de distinta manera según el niño/a. La propuesta de la EA que el/la Docente presente debe tener en cuenta cómo el niño/a vivencia el espacio de libre expresión. Si bien no existen recetas exactas, a grandes rasgos se puede decir que a veces, para algunos niños/as la propuesta de habitar un espacio de libre expresión debe significar participar en un lugar con normas y reglas específicas, bien claras y definidas que conjuntamente con la orientación de un adulto, contengan y ayuden a canalizar lo que desea expresar y, por tanto, elaborar y comunicar. Para otros, los espacios de libre expresión implican un lugar donde se les brindan a los/as niños/as variadas oportunidades (ya sea en las técnicas, materiales y herramientas).

En este sentido la EA posibilita un espacio para poder elegir a partir de sus propios criterios y necesidades expresivas invocando su aspecto emotivo-estético, y brinda las herramientas para generar nuevas formas de producción de conocimiento, de reorganizarlo y de manifestarlo de manera propia y concreta, para así **acercarse a la experiencia de la Libertad.**

4.3- Subjetividad de la infancia en la Escuela

Otro aspecto que considero importante resaltar tiene que ver con la posibilidad de crear y transformar, para que niños y niñas puedan volver a crear y habitar “otros mundos” posibles. Si nos remitimos al PEPEU, éste establece entre otros Principios y Objetivos: el fomento del sentido superior de la vida y la actitud de investigación por amor a la verdad; el saber desinteresado y probidad intelectual; el estímulo a la actitud reflexiva; la selección de valores de la vida y la cultura con amplitud de criterio; despertar en el niño/a el amor a lo bello y propiciarle el contacto con toda manifestación de belleza y por el cultivo de la expresión personal.

Quiero comenzar recordando que la Escuela Pública es la materialización de una de las políticas educativas dirigidas a la infancia uruguaya de mayor alcance poblacional (el 85,7% de escolares van a la Escuela Pública⁴⁹), la cual constituye un campo privilegiado en la producción de subjetividades. Propongo tomar la definición que establece V. Giorgi (2005:2) respecto a la **producción de subjetividades**. Entiende que la misma son:

"las diferentes formas de construcción de significados, de interacción con el universo simbólico-cultural que nos rodea, las diversas maneras de percibir, sentir, pensar, conocer y actuar, las modalidades vinculares, los modelos de vida, los estilos de relación con el pasado y con el futuro, las formas de concebir las articulaciones entre el individuo (yo) y el colectivo (nosotros)".

En este sentido, la Escuela como institución, producto de su tiempo y cultura; presenta ciertas particularidades: la que cada centro escolar asume dada su modalidad⁵⁰, la determinación que marca el contexto socio económico y cultural en la que está inserta, como también el equipo Docente y Auxiliares de servicio que la integran. Estos son algunos elementos que también contribuyen a la construcción de la subjetividad de los niños/as.

En este caso, propongo enfocar la atención del Trabajador/a Social en las subjetividades que se despliegan y que también tímidamente se reconfiguran en las áreas expresivas artísticas que hoy habitan y podrían habitar aún más en las Escuelas. Los espacios de libre expresión y creación estimulan la imaginación, además de permitir materializar en

⁴⁹ Porcentaje de asistentes a establecimientos de Educación Primaria públicos, año 2006, país urbano. Elaborado por la Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística de ANEP en base a la Encuesta Continua de Hogares del Instituto Nacional de Estadística.

Fuente: http://www.anep.edu.uy/observatorio/paginas/cob_ed_primaria.htm [consultada 4.3.2008]

⁵⁰ Las modalidades pueden ser: Escuela de tiempo completo, Escuela de educación común, Escuela de contexto socio cultural desfavorable, Escuela de práctica, Escuelas especiales (ya sea de trastorno de conducta como para discapacitados), y en algunos casos, los Jardines de Infantes y Ciclo Inicial (JICI).

producciones concretas el caudal de sensaciones, emociones e imágenes del niño/a. En un ambiente de respeto por la diversidad (entre los sujetos, sus tiempos y producciones) y fomento de la Libertad, niños y niñas pueden conectarse consigo mismos, en sintonía con el grupo, para darle significado propio (conciente o inconsciente) y consistencia a su creación. Esto posibilita mayor conocimiento y confianza en su propia creación y consigo mismo/a, experiencias que no abundan y son muy necesarias en las realidades de hoy.

Considero preciso recordar en palabras de I. Aguirre (2005:16) que *“el objetivo de la Educación Estética es contribuir al desarrollo identitario, (...) de aquella relectura que vamos haciendo de nosotros mismos, de nuestras experiencias, contingencias y nuestro pasado, cada vez que nos enfrentamos al hecho creativo (nuestro o de otros)”*.

Lo deseable de la EA, para este autor, *“es que la respuesta al Arte nos haga hablar de nosotros mismos, redescubrirnos a cada paso, tejer nuestra identidad; no como algo definitivo, una meta a alcanzar de acuerdo a un modelo predefinido de “lo que realmente somos”, sino como algo que está en constante elaboración”* (op.cit:16).

La EA, como se hiciera mención en capítulos anteriores, también es generadora de conocimiento, el cual es producto de nuevas experiencias estéticas y a su vez, éstas **permiten producir “otras” subjetividades**⁵¹ (Frigerio, G. 2007:31). Me detendré en este punto para continuar reflexionando sobre las potencialidades que brinda la Experiencia Estética dentro, pero también fuera, de la Escuela.

Según G. Goldstein (2007:65), las impresiones estéticas se forman en el sujeto durante su vida cotidiana, marcadas por significados específicos. Bajo esta perspectiva, sostengo que la EA escolar es un espacio privilegiado para habilitar las sobreimpresiones -nuevas impresiones- permitiendo “dar sentido” a las experiencias que surgen de las nuevas impresiones estéticas. Así, el conocimiento que surge de la experiencia estética cuestiona la subjetividad del niño/a y permite la inscripción de nuevos significados ligados a la curiosidad, al juego y a la libertad (op.cit:58).

De esta manera, considero que la EA contribuye a imprimir y sobreimprimir experiencias estéticas que apunten a una emancipación de los sujetos. A través de la generación de un conocimiento integral que convoca a la Libertad posibilitando vivir en la sociedad actual sin que eso signifique renunciar a nuestra **“subjetividad”** (Aguirre, I. 2005).

⁵¹ Entiendo que es de interés producir otras subjetividades en tanto que éstas amplíen el universo de experiencias personales y grupales relacionadas con las vivencias y potencialidades de cada sujeto.

5- La implementación de la EA en la Escuela

“...los proyectos de cambio se convierten en intentos ciegos si no se analizan las determinaciones socio-históricas de la institución” (Varela, J. 1986: 154).

En este apartado analizaré la implementación de la EA en la Escuela Pública pues ninguna EA tiene sentido si no es posible su abordaje. Aquí, no pretendo descalificar la tarea Docente respecto a ella, sino poder entender el lugar que se le asigna y su instrumentación como resultado del conjunto de movimientos políticos e históricos que devienen en su situación presente.

5.1- ¿Por qué se hace tan difícil implementar la EA en la Escuela?

Los entrevistados/as reconocen que la EA favorece al desarrollo integral de los sujetos⁵². Sin embargo, a la vez, plantean que se les hace difícil su implementación.

De acuerdo con lo recabado en las entrevistas, se puede decir que en la formación de los Maestros/as existe una deficiencia en materia de EA, se desconoce cómo implementarla y los tiempos curriculares son limitados para dedicarle alguna actividad⁵³. Por otro lado, los recursos financieros de las Escuelas son pocos para responsabilizarse en la contratación docente de alguna disciplina artística y la disponibilidad insignificante de materiales tampoco facilita su instrumentación. Asimismo, la situación laboral (presupuestal y condiciones de trabajo) de los Maestros/as es desfavorable. Entre otras, manifiestan estar desbordados/as por las complejas realidades que cada escolar presenta, no pudiendo dedicarse expresamente a la tarea educativa donde aprender a leer, escribir y el aprendizaje del razonamiento lógico-matemático se hace cada vez más difícil.

Por otro lado, una Maestra dice: “*podés formarte [en EA] por tu lado, pero de ahí a llevarlo a la práctica es muy raro.*” Para trabajar en ella, debe hacerse a “*a todo pulmón*”. En el

⁵² Es difícil detectar si esa premisa se sustenta por lo que cada Docente puede observar cuando realiza alguna tarea “artística”; o si lo enuncia porque el Programa lo formula así; o si es porque todavía prevalece en el imaginario Docente el enfoque y las distintas experiencias que se pronunciaron en la década de los 60 en la Escuela uruguaya.

⁵³ En este sentido una Maestra señala: “*contradictoriamente y a pesar de lo que pienso, estos niños de este nivel socioeconómico necesitan mucho apoyo en las áreas instrumentales: matemáticas y lengua. De las cuestiones más simples, tener un vocabulario, saber leer y escribir.*” Y asevera: *Eso te insume todo el tiempo, cuando podés mechas algo [de EA]. Sinceramente los tiempos no me dan*”.

mismo sentido, otras Maestras⁵⁴ señalan: “cuando **preguntás mucho, se empiezan a cerrar las puertas**. Y si hacés, después [Directores/as e Inspectores/as] se enteran de las cosas que hiciste y lograste”.

Otra Maestra plantea que como trabajadora de una institución espera que ésta “**facilite lo que estás haciendo**. Si te metés en una de esas cosas [de la EA] es un trabajo de loco. Tenés que atender mil puntas: una cantidad de chiquilines que están muy entusiasmados e involucrados en el tema pero que necesitan una atención individual, más todo lo demás, así sea conseguir el equipo de música”.

Se podría considerar que los aspectos arriba mencionados contribuyen a desplazar la EA de las prácticas escolares. En este sentido, parecería que todo “conspira” contra su desarrollo. Ahora, **¿son estos aspectos los que verdaderamente determinan y sustentan la concepción y lugar que ocupa la EA en la Escuela Pública?**

El Director de la FPD sostiene: “lo artístico forma parte de la capacidad de disfrutar la vida. Es tan importante saber razonar y hacer bien una cuenta; [como comprender] una obra de arte y disfrutarla. La vida tiene todas esas dimensiones y no hay que negar ninguna.” No obstante agrega: “No todos tenemos que ser artistas, pero soy un ciudadano que tengo Derecho a disfrutar de esos componentes que son parte de mi vida. En la Educación de los niños, esos son componentes que pasan relativamente juntos porque la sensibilización y aspectos de la vida vinculados al arte, nos ayudan a descubrir vocaciones más adelante.”

Prosigue y plantea la siguiente situación que enfrenta la EA en la Escuela: “una Educación que fortalezca esos aspectos ayudará a construir más gente con **vocación artística**. Pero el problema es qué hace después. ¿Cómo viven después esos jóvenes?”.⁵⁵ Y concluye: “ahí es como la realidad a veces supera nuestras posibilidades de entender este mundo y decir “tenemos este mundo que debería ser así pero en realidad está acá abajo”.⁵⁶

Estas afirmaciones se pueden asociar a la visión que está tan arraigada en gran parte del imaginario social respecto al Arte y a la Educación en general. Por un lado, el Arte se muestra bajo una perspectiva Moderna, es decir, para “contemplantarlo” de manera pasiva según los criterios y significados que el artista quiso transmitir, y no desde una perspectiva que nos haga hablar y conocernos a nosotros mismos como sujetos y sociedad. Por otro lado, si la Escuela se dirige a fomentar la EA puede despertar

⁵⁴ Se trata de dos Maestras con sus respectivos grupos que comparten un mismo salón en el mismo turno (conocido como “grupo doble”) quienes después de trabajar durante 24 años en la misma Escuela, hace dos años todos los viernes realizan taller de falso mimbre como actividad plástica.

⁵⁵ Frente a esta tendencia, considero necesario aclarar que la EA como señala I. Aguirre, no tiene como cometido la formación de artistas, pero ella igualmente implica una capacitación: en la formación de criterios estéticos, en la capacitación para el análisis y el conocimiento del legado cultural. No obstante, esta capacitación puede ayudar en el aprendizaje artístico y que en un futuro tenerlo como opción profesional.

⁵⁶ Extraído de la entrevista al Director Nacional de la Formación y Perfeccionamiento Docente.

vocaciones que no son “**empleables**”, es decir, económicamente rentables y sustentables para el país. Pregunto entonces, según este discurso que el Director de la FPD plantea, ¿la Escuela está abocada realmente a formar niños/as para “*todos los campos de la vida*”?

De esto se desprende una concepción mercantilista de la Educación que, como señala G. Etcheverry (1999), hace que nos volvamos mediocres al desvalorizar la cultura fortaleciendo la tendencia educativa enfocada a aprendizajes “*útiles*” que preparan a los niños/as para el empleo y, de esta manera, se refuerza la creencia de que la vida humana se circunscribe y limita en la esfera de la producción.

En este sentido, V. Giorgi (2003) plantea que: “*los proyectos educativos tienden a dejar de lado el desarrollo integral de la personalidad para jerarquizar la adquisición de habilidades que lo instrumenten para una sociedad fuertemente competitiva. El “mundo infantil” es invadido por el consumismo y la violencia simbólica propia de una cultura que, como los pueblos guerreros de la antigüedad prepara a sus niños para una guerra por la sobrevivencia con la permanente amenaza del fantasma de la exclusión*”.

Es así que considero que la **situación actual de la EA está dando cuenta de la permanencia de la lógica instrumental funcionalista propia de la institución moderna que la Escuela es**. Como tal, su lógica parece no necesitar contribuir a la formación integral de niños y niñas y por tanto, a una “emancipación”⁵⁷, significativa de los sujetos ante la presente realidad.

5.2- ¿Por qué cuesta producir cambios en la Escuela Pública?

Según el Director de la FPD, el éxito que ha tenido la Educación Primaria a lo largo de su historia “*pesa mucho al momento de tomar resoluciones y producir cambios*”, ella ha sido un ejemplo en América Latina por su cobertura escolar desde sus inicios, la calidad de sus aprendizajes y el nivel educativo de sus Maestros/as.

Su estructura, plantea el Director, permite que funcione “*como un reloj*” en todo el país, para bien y para mal. Y señala: “*para bien, en el sentido que las cosas en Primaria funcionan. Sabes que sale una orden y se cumple. Nadie para una orden que viene de un jerarca. Y para mal, esos mecanismos son difíciles de cambiar después*”.

Continúa: “*Son mecanismos complejos. Tocas una pieza y te desarticula todo, o tenés resistencias por todos lados. Los mecanismos envejecen, tarde o temprano van perdiendo*”.

⁵⁷ Entiendo a la “emancipación” en el sentido planteado por B. de Sousa Santos (2006) a partir de la *Sociologías de las Ausencias* y *Sociología de las Emergencias*. Este concepto no será desarrollado pues trasciende los límites de ese trabajo.

vigencia y eficiencia. Llega un momento en que deben ser tocados y es ahí donde las cosas se vuelven críticas”.

Y concluye: “*Quizás no llegó ese momento para Primaria todavía. Primaria ha logrado ir adaptándose a los tiempos y sigue siendo una institución contenedora de niños, educadora, democratizadora, creadora de ciudadanía*”.

En este sentido, la metáfora de observar a la institución Escuela como una máquina⁵⁸, aparte de ser ejemplificadora, expresa una modalidad de vinculación caracterizada por la mayoría de los entrevistados/as desde sus diferentes roles. Al referirse a la Escuela, ésta parece ser tan inmensa y solemne que tiene “vida propia”, inherente a la **concepción natural del “cuerpo” social** en el que está inserta. Por tanto, los actores que la integran y la conforman, se expresan como si estuvieran ajenos a ella, por más que reconozcan que son ellos mismos quienes reproducen su lógica y estructura.

Esto se ve reflejado más claramente en los cargos de “menor jerarquía”. Por ejemplo, según una Directora: “*cuando uno está en los salones [siendo maestra] ve cosas que quiere hacer y le parece que cuando llega acá [a la Dirección] se pueden hacer más fáciles, y es mentira. Es feo golpearse la frente contra la pared. Se pueden hacer cosas, pero estamos en un sistema que nos tiene muy atrapados y que a veces es muy difícil*”.

La **rutina** de las prácticas de los Maestros/as es otra gran consecuencia del “*peso institucional*” señalado por el Director de la FPD. Y plantea:

“*Son las jerarquías. Depende del Director que le toque al Maestro en suerte para que desarrolle todas esas habilidades, el trabajo en equipo, estas concepciones de educación, o que termine encerrado en el aula con la puerta trancada esperando que entren los menos posible*”.

Entonces, cabe dejar abiertas estas preguntas: ¿esta estructura institucional sigue siendo vigente para lograr su cometido?, ¿se adapta a las necesidades que la realidad actual presenta?, ¿bajo qué condiciones y orientación educativa continúa formando?

A pesar que en las últimas décadas los centros escolares se hayan convertido en una caja de resonancia de políticas neoliberales y de cambios tecnológicos culturales, la Escuela también ha manifestado y manifiesta ser un espacio potencial para trazar nuevas líneas educativas. Al mismo tiempo que legitima su rol funcional al sistema socioeconómico vigente (de por sí **alienante**), también es precursora de prácticas educativas que buscan un sentido **emancipador** ante el que prevalece.

⁵⁸ Recuérdese aquí la película “Tiempos Modernos” de Charlie Chaplin, año 1936.

Hay Maestros/as que trabajan por y para el Arte. Tal vez pocos, aislados y anónimos pero habilitan interesantes procesos dentro de sus aulas; a veces convencidos y concientes de lo que están haciendo, otras veces, tal vez desconociendo lo que están generando. Por lo general, la iniciativa de muchos de estos educadores/ras surge principalmente de su interés personal, por haber transitado alguna experiencia artística o por la inquietud en buscar una metodología distinta para su tarea, y han encontrado en estas disciplinas “otras” formas de concebir y llevar adelante su labor educativa. Estas experiencias a veces son ignoradas o rechazadas⁵⁹, escuchadas y respetadas, y otras veces, son compartidas y trabajadas por el equipo Docente, por Directores/ras y en algunos casos, por Inspectores/as.

He observado que estas iniciativas, en su mayoría individuales, generan resistencias en el ambiente laboral pues al decir de E. Ivaldi,

“el creativo trae problema porque es divergente. Ser creativo significa abrirte a distintos caminos. El convergente, y el sistema educativo es convergente, apunta a que hay una única solución”.⁶⁰

Si bien E. Ivaldi se refiere al acto creativo de los/as escolares, esto es transferible a estos Maestros/as, quienes se esfuerzan para que sus **prácticas cotidianas** no reproduzcan la **lógica institucional “convergente”** del la Escuela. La perspectiva divergente implica trabajar de una manera diferente a la tradicional. Contradecir ésta última muchas veces significa “ir contra la corriente”; “invertir” tiempo en pensar y planificar el qué, cómo y para qué hacer “eso” que es distinto y desconocido. Tiempo que los Maestros/as anuncian no tener, superados/as por los deberes a cumplir con la Escuela, ya que la gran mayoría trabaja doble turno.

5.3- ¿Cómo efectivizar su implementación?

Como estructura grande, antigua y compleja, la Escuela manifiesta ser, a través de los lineamientos institucionales y las personas que la constituyen, un gran conjunto de tensiones y contradicciones que conviven diariamente (Bourdieu, P.1997), regenerándose en su propia práctica, la cual en su mismo accionar genera nuevos espacios, recorre reiteradas veces viejos caminos y vuelve a trazar otros nuevos.

⁵⁹ Al decir de una Maestra: “viene un inspector y le critica al Maestro, te atrasaste en esto. Y cuando llegan a fin de año lo hicieron igual que los otros y de una manera mucho más rica.”

⁶⁰ Entrevista a Elizabeth Ivaldi.

Según el Director de Educación del MEC, desde el punto de vista formal, en los Programas curriculares

“la formación de seres integrales, en el discurso está presente siempre. El asunto es qué medidas concretas, ahí tenemos el desafío, podamos adoptar para que eso se efectivice”.

Reúno aquí las sugerencias brindadas por Maestras con el fin de revisar posibles formas de implementar la EA para que ella tenga un mayor protagonismo en el centro escolar:

- Mediante un Proyecto de Escuela, siendo su Directora quien lo proponga.
- Debería existir una formación en EA a nivel institucional continua, comenzando por Educación Inicial hasta el último año de Primaria, formándose los Maestros/as, en primer lugar, para que ellos/as luego puedan propiciar la EA a sus alumnos/as.
- Por intermedio de la “solicitud” extra institucional, se puede buscar la colaboración de Docentes que capaciten a los Maestro/as en alguna área específica. De la misma manera, se puede acceder a materiales y herramientas técnicas.⁶¹
- La presencia de un Profesor/a para aquellos alumnos/as que quieran desarrollar un área artística específica. De esta manera, otro Docente con otra mirada y experiencia artística le puede brindar al niño/a más herramientas. Se afirma, que el Maestro/a y el Profesor/a no cumplirían la misma función, sino que trabajarían complementariamente.

El rol del MEC

Como se ha señalado, hoy la Educación vuelve a ser centro de discusión lo cual incide también en la EA.

Si bien CODICEN-ANEP parece no presentar, hasta ahora, interés por reflexionar e implementar cambios profundos en lo que refiere al Arte dentro de Primaria, por su parte, el MEC advierte intenciones de reconsiderar el lugar del Arte dentro del Sistema Educativo Uruguayo. En el marco de las convenciones regionales e internacionales, organizadas por la UNESCO⁶², Uruguay se compromete a avanzar en materia de políticas educativas y culturales que reafirmen el rol de la EA en la sociedad. Apuntar a

⁶¹ En este sentido, una Maestra sostiene: *“La Escuela Pública funciona gracias a la buena voluntad de toda la gente que la apoya. (...) siempre algo se consigue”.*

⁶² La Comisión para la Educación en el Siglo XXI, convocada en 1993 por la UNESCO y presidida por Jacques Delors, promulga en el documento “La educación encierra un tesoro” los cuatro principios educativos: *“enseñar a conocer, a hacer, a vivir juntos, a ser”* para el presente siglo. Extraído: Informe de la participación uruguayo en la Conferencia Regional de América Latina y El Caribe sobre Educación Artística. En: Pag Web www.mec.gub.uy consultada el 15/4/07, y Publicación “Participación – Educación – Arte. Comisión de Educación y Arte, aportes al Debate Educativo 2005 – 2007”. Dirección de Educación. Ministerio de Educación y Cultura.

la formación profesional del artista y al desarrollo del Arte como Derecho, considerándolo una herramienta y disciplina que favorece la inclusión social, el fortalecimiento de las identidades culturales y genera conocimiento (que enriquece el mundo simbólico del sujeto e integra diversos aspectos culturales).

En esta línea el MEC crea la Comisión Educación y Arte, la cual es interinstitucional conformada por actores que trabajan en la EA tanto en el ámbito público como privado. Ésta, según el Director de Educación del MEC, no tiene un carácter decisorio pero sí “*inspirador*”, “*asesor*”, para el fomento del área artística. La comisión ha sido la encargada de impulsar los dos congresos de Educación y Arte (Montevideo, 2005 y Paysandú, 2006) cuyo resultado consistió en un documento que reúne las ponencias y reflexiones finales que allí se plantearon.

Violeta Núñez (2006), quien también aporta a dicha discusión, sostiene la necesidad de que la Educación Formal y la Educación No Formal fortalezcan su relación articulando su respectivos trabajos. Es en esta dirección que transita la propuesta de E. Ivaldi sobre una posible implementación “*rápida*” de la EA en la Escuela.

Ella sostiene que “*durante los años en el que el Sistema Educativo estuvo cerrado a la EA, se fueron desarrollando innumerables proyectos que se hicieron por fuera de la Escuela y que han podido entrar [a ella] por Directores*”.

Afirma: “*por arriba eso se hace más difícil*” y explica que si se espera a que la EA se agregue en el currículo y se formen a los Docentes, pasarán generaciones de escolares sin ella. Por eso, propone que el Sistema Educativo Formal trabaje junto con el No Formal, idea que coincide con la propuesta que está desarrollando el MEC.

De esta manera, según E. Ivaldi, se requiere un “*Sistema Educativo más permeable*” siendo lo mejor “*abrir las puertas*”. Aclara que esto no significa avalar todo lo que se presenta, sino que el Sistema Educativo, mediante el MEC, pueda diseñar un conjunto de criterios pertinentes que “*valoren la seriedad de la propuesta*”, organizar y priorizar las diferentes instituciones y/o propuestas artísticas, pues todas son válidas, y cada Escuela o Concejo de Educación pueda optar por alguna.⁶³

⁶³ Continuando con lo planteado por E. Ivaldi en la entrevista, para el diseño de la propuesta sugiere valorar por ejemplo: si hay un fundamento de Arte, si es un grupo que tiene trayectoria, si conoce el

Por otra parte E. Ivaldi señala que la EA no le compete únicamente al Maestro/a o al profesor/a especial, sino que a ambos.

“El tema es cómo lo hacen, más que quién lo hace.” Y agrega: “no podemos perder nuestra riqueza que durante años estuvo resistiendo fuera de la Escuela. Porque realmente fue una resistencia a una Escuela que se oscurecía, que se cerraba, que dejaba lo humano de lado. Hubo mucha gente por afuera, desde el teatro, la danza, las artes plásticas que la estuvo batallando. Ahí, manteniendo prendida lucecitas. Y me parece que lo más rápido sería esa comunicación”.

5.4- ¿Por dónde empezar?

El Consejero de Educación Primaria, el Director de la FPD, la Inspectora de Educación Inicial de la Zona Oeste y el Director de Educación del MEC, al igual que la mayoría de las Maestras entrevistadas, sostienen que aún se está muy lejos de incluir la EA en la Escuela Pública y en el Sistema Nacional de Educación en forma significativa.

Habilitar y desarrollar estos procesos implica el movimiento de muchos factores que interactúan entre sí. Algunos tienen que ver con decisiones políticas concretas (institucionales, colectivas e individuales), otros se remiten a procesos de carácter más amplio y complejos como el lugar que ocupa el Arte y la Educación en la sociedad, los cuales considero que adquieren valor si favorecen económicamente al sistema en el que vivimos y no por su calidad en la formación de sujetos más sensibles.

Por su parte, el Trabajador/a Social que se inserta en una institución escolar se enfrenta a un espacio de conflicto donde priman intereses políticos, sociales y culturales históricos y socialmente construidos. El rol del TS, en relación a este objeto, implica descomponer y recomponer las mediaciones de la totalidad concreta que determinan el lugar y sentido del Arte, para así articular las contradictorias fuerzas (significado y contenidos) que en la cotidianeidad escolar se presentan (Danani, C.1993 – Netto, J.P. 1994).

Para eso se hace necesario para el TS reunir, compartir y analizar las experiencias que desde los distintos ámbitos se han desarrollado en la EA, pero por sobre todo, apostar a que su abordaje se efectivice en la esfera pública para que ella se convierta en una experiencia de todos los niños/as uruguayos. En este caso, el Trabajador/a Social que

sistema educativo para una mejor interacción, qué formación tienen los Docentes, pero no así valorar el estilo de la propuesta. (Ejemplo: si es mejor Danza Clásica o Danza Contemporánea.) Afirma: *“Lo que tiene que tener la Escuela es apertura a todos los estilos.”*

interviene en un centro escolar puede contribuir a una mayor “permeabilidad” del mismo. Es decir, intervenir para generar puentes en la relación entre la Escuela y la comunidad y distintos centros educativos artísticos para posibilitar el acceso de los niños/as a otro tipo de experiencias. De esta manera, los/as escolares podrán

“idear, proyectar y llevar adelante su mundo de imágenes por medio de la indagación, el contacto sensorial y sensible, la realización, la reflexión y el conocimiento” (Spravkin, M. 2002: 160).

A partir de las consideraciones de este documento se puede decir que el Arte en la Escuela, en el marco de la Educación por el Arte, podría abordarse:

-En talleres artísticos en sí mismos, tales como: de Música, Expresión Corporal y/o Danza (cualquiera sea ésta), Literario, etc., destinándoles un tiempo y espacio específico, en el marco de un proyecto u programa definido con fundamentos, contenidos y objetivos propios de cada disciplina artística.

-En instancias complementarias, accesorias a una propuesta de trabajo curricular. Aquí, el Arte como herramienta (modalidad que prevalece en las prácticas escolares hoy), no debe ser concebido como un simple “medio”, casi azaroso, pues su fin último es potenciar las cualidades humanas para el desarrollo de la comprensión emotivo-estético. Es en estas instancias en las que el aprendizaje de las asignaturas tradicionales también pueden ser trabajados desde lugares que convoquen los sentidos, la percepción, la imaginación, la capacidad de transformación y por tanto, también involucre el cuerpo, el movimiento, la música, la imagen, la literatura, la creación escénica.

Es así que, la EA debe ser entendida como la formación en y para las experiencias fomentadoras de una mirada estética de la realidad, la cual contribuirá a cultivar la reflexión crítica y, consecuentemente, producciones artísticas (Aguirre, I.2005). Es así que en un trabajo continuo y sostenido durante el ciclo escolar, la EA no sólo enriquece el enfoque del campo artístico, sino que se vuelve una forma de mirar la realidad. Esta es una línea de trabajo que también puede presentarse como un modo de llevar adelante la práctica escolar en su conjunto.

5.6- Reflexiones finales

En este documento se ha intentado reflexionar sobre la concepción y el lugar que ocupa la EA en la vida cotidiana de la Escuela Pública Urbana y, a la vez, exponer algunas consideraciones para su reconceptualización.

Se puede afirmar que a pesar del reconocido potencial que tiene la EA para la formación integral del sujeto, tradicionalmente ella ha sido relegada y trabajada de manera secundaria o complementaria a las asignaturas “fuertes”, denominadas también instrumentales (matemáticas, lengua, física, química, etc.). Su insuficiente peso en la formación inicial de los Maestros/as, en el currículo y didáctica escolar, se traduce en un bajo número de horas, lugares y Docentes destinados a esta disciplina; como también en su limitada inclusión en los proyectos institucionales y en las planificaciones de aulas. Al mismo tiempo, las condiciones laborales de los Maestros/as no contribuyen a fomentar e innovar en las prácticas educativas artísticas, por el contrario, en muchas situaciones, las inhiben.

Ahora bien, no sólo se debe destacar el escaso lugar que se le asigna al Arte en la Escuela Pública, sino también, se debe tener en cuenta la concepción que lo sustenta. Como se hiciera mención, en la Escuela prevalece una concepción moderna del Arte en la que prima la contemplación pasiva del sujeto frente a cualquier manifestación artística. Del mismo modo, en la práctica artística se busca su fin utilitario, o tiene lugar en un espacio de “libre expresión” regido por un posicionamiento ingenuo sobre el Arte. También, la escasa producción académica referida a la EA da cuenta del grado de importancia que desde el campo epistemológico se le adjudica al Arte en la infancia.

Además, se debe mencionar la falta de reconocimiento y difusión de valiosas experiencias desarrolladas por educadores-pedagogos y artistas a nivel nacional e internacional. Han sido pequeñas y variadas las iniciativas desarrolladas en el ámbito privado y aisladas en el ámbito público formal, siendo estos espacios conquistados por quienes apostaron y “se atrevieron” a educar desde una perspectiva distinta a la legitimada por la estructura del sistema educativo tradicional.

De esta manera, se puede afirmar que por un lado, la concepción y lugar que se le asigna al Arte en la Escuela Pública evidencia la preeminencia de una lógica

instrumental funcionalista que caracteriza todo el proceso de escolarización, al mismo tiempo, que reproduce una visión fragmentada del sujeto. Sin embargo, en la historia educativa uruguaya se registran experiencias que han trazado líneas de trabajo expresivas artísticas en pro de una educación integral y, por tanto, emancipadora.

Es en este escenario de contradicciones y tensiones, propia de la institución escolar, donde el rol del Trabajador/a Social se vuelve relevante. Como “*mediador de mediaciones*” (Danani, C.1993), debe contribuir a la problematización, reflexión y sistematización de dichas prácticas, aportando en el diseño y fomento de políticas y prácticas educativas artísticas dirigidas al desarrollo emotivo-estético y fortalecimiento de la capacidad expresiva y creativa de cada sujeto.

Asimismo, contribuir a una mayor permeabilidad de la institución escolar para permitir el acceso de los /as escolares a otras experiencias artísticas no significa descentrar el rol de la Escuela ni “agregarle más cosas”. Por el contrario, la intervención del TS se dirige a consolidar el principio de integralidad del sujeto que persigue la Escuela Pública uruguaya. Desde esta perspectiva, el niño/a será concebido desde su aspecto intelectual, emocional y corporal, lo cual apuntará al ejercicio y desenvolvimiento de todas las asignaturas pertinentes para su pleno desarrollo.

Bibliografía

Arriagada, Kiki (2003): “¿Cómo expresamos las emociones?”, en: “*Expresión, creatividad y movimiento. I congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación*”. Editorial Amarú. Salamanca, España.

Azar, Salomón y otros (2005): “*Canteras de Creación. De la piedra a la forma: Riachuelo una escuela transformadora. La obra de María Cristina Zerpa y Jesualdo Sosa*”. Edición del Taba. Taller Barradas – Instituto Uruguayo de Educación por el Arte. Montevideo, Uruguay.

Baráibar, Ximena (2003): “*Las paradojas de la focalización*”, en “*Revista Ser Social*” N° 12. Departamento de Servicio Social – Universidad de Brasilia. Brasilia, Brasil.

Barrán, José Pedro (1990): “*Historia de la sensibilidad en el Uruguay*”. El disciplinamiento. Editorial de la Banda Orienta. Montevideo, Uruguay

Bralich, Jorge (1987): “*Breve historia de la educación en el Uruguay*”. Ediciones del Nuevo Mundo / Ciep. Montevideo, Uruguay.

Bordoli, Eloísa (2006): “*El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo*”, en: “*Igualdad y Educación. Escritura entre (dos) orillas*”. Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) Editorial Del estante. Buenos Aires, Argentina.

Bourdieu, Pierre (1997): “*Capital cultural, escuela y espacio social*”. Editorial Fin de Siglo. Madrid, España.

Caetano, Gerardo y **Rilla**, José (2004). “*Historia Contemporánea del Uruguay. De la Colonia al Siglo XXI*”. CLAEH. Editorial Fin de Siglo.

Calvo, Marta (2002): “*La educación por el arte*”, en: “*Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*”. Akoschky, J. y otras. Editorial Paidós. Cuestiones de Educación. Buenos Aires, Argentina.

Danani, Claudia (1993): “*Límites y posibilidades del Trabajo Social*”, en: “*Servicio Social y Sociedad*” N° 42. Año XIV. Editorial Cortez, Sao Paulo, Brasil.

De Martino, Mónica (2001): “*Políticas Sociales y familia. Estado de Bienestar y neo-liberalismo familiarista*”, en: “*Revista Frontera*” N° 4 Departamento de Trabajo Social FCS – UDELAR. Montevideo, Uruguay.

De Sousa Santos, Boaventura (2006): “*Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. (Encuentros en Buenos Aires)*”. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones Gino Germani - CLACSO Libros. Buenos Aires, Argentina.

Enguita, Mariano (1986): “*Texto y contexto en la educación para una recuperación sociológica de la teoría materialista e la ideología*”, en: “*Marxismo y sociología de la educación*”. Enguita, M. Editorial Akali, S.A. Madrid, España.

Etcheverry, Guillermo (1999): “*La tragedia educativa*”. Editorial Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.

Faleiros, Vicente de Paula (2000): “*La cuestión de la metodología en Servicio Social: reproducirse y representarse*”, en: “*Metodología y Servicio Social, hoy en debate*”. Montaña, C. y Borgianni, E. (org). Editorial Cortez. San Paulo, Brasil.

Filgueira, Fernando (1994): “*Un estado social centenario. El crecimiento hasta el límite del estado social batllista*”, en “*El largo adiós al Estado Modelo*”. Filgueira, C. y Filgueira, F. Editorial Arca. Montevideo, Uruguay.

Frigerio, Graciela (2007): “*Grülp*”, en: “*Educación: (sobre) impresiones estéticas*”. Serie Seminario de CEM. Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). Editorial Del estante. Buenos Aires, Argentina.

Goldstein, Gabriela (2007): “*La experiencia estética como experiencia de conocimiento*”, en: “*Educación: (sobre) impresiones estéticas*”. Serie Seminario de CEM. Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). Editorial Del estante. Buenos Aires, Argentina.

Heller, Agnes (1972): *“Historia y vida cotidiana”*. Editorial Grijalbo. Barcelona, España.

Hobsbawm, Eric (1997): *“Naciones y Nacionalismo desde 1780”*. Editorial Critica / Historia del mundo moderno. Barcelona, España.

Iamamoto, Marilda (2000): *“La metodología en el Servicio Social: lineamientos para el debate”*, en: *“Metodología y Servicio Social, hoy en debate”*. Montaña, C. y Borgianni, E. (org). Editorial Cortez. San Paulo, Brasil.

Machado, Gerardo (2001): *“Pobreza urbana, políticas sociales de vivienda y participación social”*, en: *“Revista de Trabajo Social”* N° 21. Editorial EPPAL. Montevideo, Uruguay.

Martinis, Pablo (2006): *“Educación, Pobreza e Igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la Educación”*, en: *“Igualdad y Educación. Escritura entre (dos) orillas”*. Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) Editorial Del estante. Buenos Aires, Argentina.

Mioto, Regina T. (1997): *“Familia e servicio Social”*, en: *“Servicio Social y Sociedad”*. Año XVIII. Editorial Cortez. Sao Paulo, Brasil.

Motos, Tomás (2003): *“Bases para el taller creativo expresivo”*, en: *“Expresión, creatividad y movimiento. I congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación”*. Editorial Amarú. Salamanca, España.

Netto, Juan Pablo (1994): *“Para a Crítica da vida Cotidiana”*, en: *“Cotidiano: conhecimento e critica”*. Netto, J.P. y de Carvalho Brant, M.C. Editorial Cortez. San Pablo, Brasil.

Ortega, Félix (1986): *“La educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología de la educación Durkheimiana”*, en: *“Marxismo y sociología de la educación”*. Enguita, M. Editorial Akali, S.A. Madrid, España.

Plasencia, Juan José (2006): “*Vive tus emociones*”. Editorial Urbano. Barcelona, España.

Read, Herbert (1970): “*Arte y sociedad*”. Editorial Península. Barcelona, España.

Read, Herbert (1955): “*Educación por el Arte*”. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Sánchez, Galo y otros (2003): “*Expresión, Creatividad y Movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación*”. Editorial Amarú. Salamanca, España.

Soler, Miguel (1984): “*Uruguay, análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979*”. Editorial Imprenta juvenil S.A. Barcelona, España.

Southwell, Myriam (2006): “*La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata*”, en: “*Igualdad y Educación. Escritura entre (dos) orillas*”. Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) Editorial Del estante. Buenos Aires, Argentina.

Spravkin, Mariana (2002): “*Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones*”, en: “*Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*”. Akoschky, Judith y otras. Editorial Paidós. Cuestiones de Educación. Buenos Aires, Argentina.

Stokoe, Patricia (1990): “*Expresión corporal. Arte, Salud y Educación.*”. Editorial Humanitas. Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas. Buenos Aires, Argentina.

Varela, Julia (1986): “*Teoría y Práctica en las instituciones escolares*”, en: “*Marxismo y sociología de la educación*”. Enguita, M. Editorial Akali, S.A. Madrid, España.

Fuentes Documentales

Aguirre, Inmanol (2005): “*Educación para y desde la experiencia estética. La educación artística y la formación de los sujetos*”, en: “*La Educación Artística Pre-Universitaria*”. Miranda, F. y Vicci, G. (comps.). Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes”. Educación Permanente – Área Artística – Universidad de la República.

ADASU (2001): “*Código de ética para el Servicio Social o Trabajo Social del Uruguay*”. Documento de Asociación de Asistentes Sociales del Uruguay. Montevideo, Uruguay.

De Martino, Mónica (1999): “*Procesos familiares e intervenciones técnicas. Perspectivas teórico-metodológicas a partir de los mecanismos de integración y exclusión social*” en: Documento del Seminario Taller del Instituto Nacional del Menor. Centro de Formación y Estudios.

Figari, Pedro (1965): “*Educación y arte*”, en: “*Colección de clásicos uruguayos. Volumen 81*”. Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. Montevideo, Uruguay. Prólogo.

Giorgi, Víctor (2005): “*Construcción de la subjetividad en la exclusión*”, en: material de Psicología Comunitaria, Facultad de Psicología, UDELAR.

MEC (2007): Publicación “*Participación - Educación - Arte. Comisión de Educación y Arte, Aportes para el debate 2005-2007*”. Edición Dirección de Educación, Ministerio de Educación y Cultura.

Núñez, Violeta (2006): “*Hacia una reelaboración del sentido de la educación. Una perspectiva desde la Pedagogía Social*”, en: “*Educación No Formal. Fundamentos para una política educativa*”. Documento del Ministerio de Educación y Cultura, Dirección de Educación. UNESCO – UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training. Montevideo, Uruguay.

Pastorini, Alejandra (2002): “*Ações sociais focalizadas e solidárias como substituto das políticas sociais universais no contexto neoliberal*”, en: I Coloquio Brasil/Uruguay: questao Ubana, Políticas Sociais e Serviço Social, 11 y 12 de Abril. Escola de Serviço Social – UFRJ.

Plan de Estudio (1992) de la Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR.

Programa de Educación Primaria para las Escuelas Urbanas 1957. Consejo Nacional de la Enseñanza Primaria y Normal. Biblioteca Pedagógica Central.

Programa de Educación Primaria para las Escuelas Urbanas 1979. Consejo Nacional de la Enseñanza Primaria y Normal. Biblioteca Pedagógica Central.

Programa de Educación Primaria para las Escuelas Urbanas. Revisión 1986, Contenidos. Consejo de Educación Primaria. Administración de Educación Pública. República Oriental del Uruguay. Biblioteca Pedagógica Central.

Rodríguez, Gabriela y otras (2007): “*Relación calidad artística / procesos de aprendizaje*”, en: “*Participación - Educación - Arte*”. Comisión de Educación y Arte, Aportes para el debate 2005-2007. Edición Ministerio de Educación y Cultura, Dirección de Educación.

Artículos y documentos digitales consultados

Caldeiro, Gaciela P. (2005): “*La infancia, una construcción de la modernidad*”. Fuente: <http://educacion.idoneos.com/index.php/119539> [Revisado 8.2.2008]

Informe: “*Participación uruguaya en la Conferencia Regional de América Latina y El Caribe sobre Educación Artística*”. Fuente: www.mec.gub.uy [revisada 15.4.2007]

Convención sobre los Derechos del Niño (1990).

Fuente: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/ddNN.htm> [revisada 15.3.2008]

ANEP Porcentaje de asistentes a establecimientos de Educación Primaria públicos, país urbano(2006).

Fuente: http://www.anep.edu.uy/observatorio/paginas/cob_ed_primaria.htm Elaborado por la Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística de ANEP en base a la Encuesta Continua de Hogares del Instituto Nacional de Estadística. [consultada 4.3.2008]



Quiero agradecer profundamente ...

*a mi familia por apoyarme en todo momento, en cuanto cosa me propongo,
a todos y cada uno de mis amigos y amigas, los de años y los recién llegados,
por estar siempre presente con sus palabras y escucha, por convertir cada momento de
encuentro en una fiesta, en especial, en estos últimos tiempos,
a Silvia, Edison y Claudia por su invaluable entrega y compromiso en su tarea,
a quienes me han acompañado desde muy cerca y han enriquecido mi vida,
a todos/as los docentes que me mostraron ese otro mundo, el del taller,
a todos los entrevistados/as por ceder su tiempo, mostrarse abiertos
a intercambiar sus ideas, y brindarme material bibliográfico,
y a Lorena por acompañarme en este último tramo de este ciclo.*

