



Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación

Facultad de Artes de la Comunicación

Carrera de Teatro y Comunicación Escénica.

LA EDUCACIÓN ESTÉTICA EN LA TERCERA INFANCIA.

Una posibilidad de desarrollo sensible y de creación de audiencias

Trabajo para optar al Grado Académico de Licenciado(a) en Artes Escénicas y al Título Profesional de Actor/Actriz y Comunicador(a) Escénico(a).

Profesor Guía: Dra. Marcela Saiz Carvajal

Estudiantes:

**Catalina Victoria Kindley Rosas
Maximiliano Antonio Villegas Santander**

Santiago de Chile, enero 2021

A mis padres,
que confiaron en mis sueños.

A mi amor,
compañero de aventuras y desvelos.

A mi Alicia,
que el mundo nunca deje de maravillarte.

A mi madre,
por su apoyo en cada viaje de vida.

A mi padre,
por su imaginación para construir los viajes.

Agradecimientos

Agradecemos a todos los maestros que influyeron en nuestro proceso de formación y especialmente a nuestra querida maestra Marcela Saiz Carvajal, por acompañarnos en este trascendental viaje del conocimiento, iluminando nuestras mentes y corazones, impulsándonos a soñar con un mundo mejor a través del arte. Muchas gracias por mostrarnos su única forma de ver la vida y su incondicional apoyo en este proceso final.

Tabla de contenidos

Resumen.....	5
Introducción.....	6
Capítulo 1. Contextualización histórica de los conceptos básicos.....	17
Capítulo 2. Características de aprendizaje, el rol del profesor y curriculum escolar.....	28
Capítulo 3. Herramientas de la educación estética para el aula.....	36
Música.....	36
Artes Visuales.....	40
Conclusiones.....	44
Referencias.....	46

Resumen

Autores: Catalina Kindley Rosas: catalinakindley@uniacc.edu

Maximiliano Villegas Santander: maximilianovillegas@uniacc.edu

Profesora guía: Marcela Saiz Carvajal.

Esta investigación trata sobre la educación estética, su posible aplicación en el primer ciclo de enseñanza básica en Chile, y los potenciales efectos en el desarrollo de la sensibilidad de niñas y niños durante la tercera infancia para convertirse en futuras audiencias de espectáculos artísticos, y aportar al desarrollo de las artes en el país. Se abordan tres ejes principales: algunos conceptos fundamentales en el campo de la educación estética y su contextualización histórica; las características de los niños durante la tercera infancia, el rol del profesor y el curriculum escolar; y por último se proponen posibles áreas de inserción de actividades estéticas en el aula.

Palabras claves: Estética, educación, tercera infancia, primer ciclo básico, curriculum escolar.

Introducción.

Al compartir nuestras experiencias sobre cómo el teatro llegó a nuestras vidas, nos percatamos de las desiguales oportunidades que tuvimos para acercarnos a él.

Uno de nosotros tuvo el privilegio de estudiar en un colegio con bases metodológicas artísticas en Santiago, donde es mucho más fácil acceder al teatro, hay una oferta más variada y su producción es local y constante. Por otra parte, el otro, tiene una experiencia que se contrapone a ésta, ya que la vinculación con el teatro se dio más bien de forma azarosa, casi por intuición, puesto a que al criarse en Osorno, una ciudad agrícola y ganadera al sur de Chile, donde el teatro se vuelve anécdota y excusa de reunión de las clases más acomodadas de la zona una vez al año, es más difícil acceder a la experiencia teatral porque, inclusive si asistes a uno de los mejores colegios de la ciudad, podrás ver una que otra obra infantil de dudoso contenido, que solo hace que los niños se alejen más de las artes escénicas; y los talleres de teatro son impartidos por docentes que difícilmente se han subido a un escenario, y cuyos conocimientos sobre teatro, probablemente los han obtenido de algún libro.

Posteriormente, al compartir experiencias con otros actores provenientes de provincias reafirmamos que este contexto es similar; es decir, que se percibe una desigualdad de acceso al teatro a lo largo del país, y también que este fenómeno se replica para todas las artes. Además, pudimos observar que esta desigualdad posee dos ejes determinantes: uno es la ubicación geográfica, la diferencia entre provincia/capital; y otro, es el eje económico-educacional, la diferencia entre colegios pagados/educación pública.

Esto quiere decir que la población que tiene acceso a la experiencia teatral o cualquier otra experiencia artística de manera más constante, es bastante limitada y privilegiada, por lo que nos preguntamos ¿qué acciones o en qué ámbitos se debe accionar para remediar este acceso a las artes y generar un vínculo que permita desarrollar una relación entre arte y

espectador?, ¿existen políticas culturales en provincias para promover las artes y la generación de audiencias?, ¿el gusto por las artes o la sensibilidad hacia ellas se puede educar o desarrollar?, ¿puede la educación formal aportar en el desarrollo de la sensibilidad artística y crear un vínculo entre los estudiantes y este gusto?, y también, si crear esta sensibilidad permite o ayuda a la generación de espectadores futuros, es decir, si sería una estrategia de generación de audiencias.

Todas estas preguntas abren futuras e inmensas reflexiones, por eso en este trabajo nos limitaremos a las dos últimas: las preguntas por la posibilidad de educar la sensibilidad como un espacio de generación de audiencias futuras, y por la posibilidad de que la educación formal cumpla un rol en esto.

Para ilustrar la desigualdad percibida en el acceso al teatro, la plástica, la danza, etc., nos enfocaremos en hacer una muestra en relación al teatro, porque es más cercano a nuestra experiencia.

Si revisamos, por ejemplo, las carteleras de los tres centros culturales de Osorno en el periodo de 2018- 2020 solo encontramos que en uno de ellos se presentaron cinco obras de teatro infantil, a pesar de que actualmente existe una pequeña escuela de teatro que se centra en talleres para niños.

La situación actual no es tan desalentadora, pero aún es insuficiente la oferta teatral y no parece haber un público que la demande. Los organismos culturales de la provincia no invitan a muchas compañías/colectivos/agrupaciones teatrales ni de danza u otras disciplinas para mostrar su trabajo en la ciudad, y/o no logran que la difusión de espectáculos artísticos sea eficiente y logre llegar a la mayor parte de la comunidad de la ciudad.

Al hacer una revisión histórica, podemos ver que durante el siglo XIX todas las ciudades tenían teatros que eran una parte básica de su infraestructura, un símbolo del progreso, y que aparecían como ejes de la vida social y cultural de éstas. En este periodo,

eran recurrentes las giras de compañías de artistas de distintas disciplinas como la zarzuela, ópera y música, incluidas agrupaciones teatrales locales. El tener un teatro, como se menciona en La Patria, era "esponente de la civilización de un pueblo o mejor dicho el metro con que se mide la intelectualidad de gobernantes i gobernados" (Poblete y Saavedra, 2015, párr.10), por lo que en las bases de Chile como nación emancipada, el concepto de educar al pueblo para consumir arte era una necesidad básica de un país civilizado.

Con la llegada del cine en el siglo XX estos edificios comenzaron a dejar de ser espacios reservados únicamente para espectáculos artísticos, y comenzaron a ser utilizados como salas de cine. Además de esto, las temáticas de las producciones teatrales eran repetitivas y sin contenido, y no existía rigurosidad en el trabajo de parte de los actores, siendo una suma de factores los que hicieron que el público perdiera interés en asistir a este. A fines de la década del 30' asume el cargo de presidente Pedro Aguirre Cerda, y trajo consigo iniciativas para el desarrollo de las artes escénicas, por ejemplo, realizó cinco teatros móviles en los que se presentaban obras en Santiago y provincias con entradas económicas, por lo que las obras estuvieron al alcance de todas las personas. Con esta medida se buscaba formar espectadores en todo Chile.

En paralelo, se estaba originando el Ballet Nacional Chileno y el Teatro Experimental de la Universidad de Chile, que hace también acciones para recuperar y formar un público como por ejemplo, la profesionalización del oficio teatral, suceso que también ocurrió en la ciudad de Concepción. Esto generó un cambio en nuestro teatro, de la misma forma que la llegada de Ernst Uthoff inaugura un nuevo momento de la danza, ya que se empezaron a crear obras con contenido y crítica, además de difundir los clásicos chilenos y universales, dejando atrás las compañías que solo entregaban entretenimiento pasajero, y asumiendo una labor educativa y de formación de audiencia que también se extendió a las otras artes que se estaban gestando al alero de las universidades. En este periodo comenzó el apogeo del teatro,

el ballet y el coro sinfónico chileno, que se convirtió en un espacio cultural esencial para el país y donde asistir a estos espectáculos se había vuelto una costumbre.

Esto quiere decir que por una parte, el interés del público puede bajar cuando se hace mal el arte o pierde su rigurosidad; y por otro, que se pueden hacer acciones concretas para revitalizar a las audiencias y el acceso a las artes.

Esto fue así hasta el año 1973 con el golpe de estado, que trajo consigo el apagón cultural en Chile. Todos los espacios culturales fueron menoscabados, haciendo que el asistir al teatro, la danza o la plástica fuera una experiencia poco frecuente y reservada para las clases más altas. A esto se le suma el acceso a las tecnologías audiovisuales, que provocaron que la televisión tomara protagonismo en los hogares chilenos, por lo que no era necesario moverse de la casa para entretenerse, alejando aún más a las personas de las artes escénicas y las artes en general.

Con la vuelta a la democracia, para seguir ejemplificando esta situación general a través del teatro, el teatro ya no tenía el mismo valor, a pesar de las políticas culturales de los gobiernos de la Concertación y del arduo trabajo del teatro y las compañías de artistas independientes durante la dictadura. Pero hubo una excepción a la regla con Andrés Pérez y *La Negra Ester*, con la que realizó giras por todo Santiago y sus alrededores, sacando su obra de la infraestructura teatral y llevándola a la gente en su carpa, con lo que sumó una cantidad de espectadores pocas veces vista en el teatro chileno, en un ejemplo que recuerda las acciones de la Universidad de Chile y el Teatro Experimental en los años 40, y las de Pedro Aguirre Cerda como políticas de vínculo de las artes con las audiencias.

En la actualidad el teatro, al igual que la danza, la plástica, y otras artes, son actividades que encuentran su mayor desarrollo solo en Santiago, y el público que lo consume es limitado. Esto se refleja en el informe anual de estadísticas culturales de 2017 del INE, donde según los datos, la mayor cantidad de asistentes a espectáculos teatrales y

escénicos se concentra en la Región Metropolitana, y constituyen casi la mitad de los asistentes de todo el país.

A pesar de esto hay prácticas para formar público, como por ejemplo, en los últimos años se han creado programas para promover la formación y fidelización de audiencias a espectáculos teatrales y artísticos en Santiago. Un ejemplo de esto es la Escuela de Espectadores de Teatro, creada por el crítico Javier Ibacache y la investigadora Soledad Lagos, que tuvo su origen en Santiago a Mil y pasó por diferentes centros culturales a través de los años. Esta escuela establece un espacio de discusión, que busca proveer al público de herramientas para analizar montajes teatrales a través de la mediación y la formación de audiencias. La primera alude a formar una conexión entre la obra y el espectador a través de conversatorios con los artistas. Y la segunda, consiste en un proceso de aprendizaje y de profundización de la experiencia por parte de quienes asisten a espectáculos.

También existen siete programas de formación de audiencias que implementa el Centro Cultural Gabriela Mistral, el que genera proyectos artísticos con el objetivo de potenciar el desarrollo y participación de audiencias en diferentes grupos de la ciudadanía: por una parte, según los contextos, se trabaja con la familia, la escuela y la inclusión. Por otra, según los segmentos de edad, se trabaja para jóvenes y personas mayores. Y, según alcances, se trabaja para comunidades y territorios (GAM, 2019).

Esto quiere decir que el hecho de que las personas no asistan regularmente a presenciar espectáculos artísticos es una preocupación actual y un tema del que hay que ocuparse.

Entonces, si el problema es que las personas no asisten ni al teatro ni a otros eventos artísticos, para poder buscar una solución es importante identificar las variables que influyen para formar audiencias. Según estudios realizados por Javier Ibacache, para evaluar qué tipo de audiencias frecuentaba los espectáculos artísticos en Santiago, se determinó que existían

tipos de espectadores según su nivel socioeconómico. Por un lado, los que tienen un nivel socioeconómico alto asociaban su interés por asistir a este tipo de eventos por influencia familiar. Mientras que por el otro, estaban los niveles socioeconómicos medios y bajos, los que usualmente vinculaban su interés a la influencia de algún docente.

En el público de un nivel socioeconómico alto era sin duda la familia el agente relevante que definía esa fidelización para ir al teatro. Es decir, los espectadores con un nivel socioeconómico, con altos ingresos, en definitiva, estaban validando esta experiencia de ir al teatro como parte de su historia familiar, era el agente social, el entorno social el que validaba esta conducta. En cambio, los espectadores participantes de este programa que iban al teatro y que tenían ingresos digamos medios o nivel socioeconómico bajo, puntualmente, el agente era el profesor, el agente el entorno educacional, ese había sido el primer acercamiento al teatro. (Ibacache, 2012, p.7)

Esto quiere decir, que un espacio en el que se puede influir para cambiar esta situación de interés y acceso a las distintas artes, está relacionada con los profesores y la escuela, y por eso estudiaremos el primer ciclo básico de la educación, tercera infancia, como un espacio en el que se puede intervenir desde la educación estética para vincular a los niños y niñas con las artes, y ayudar a la formación de audiencias.

Entonces, a pesar de ser actores, no nos centraremos solo en el teatro porque la situación de precariedad en relación a su acceso y su desarrollo es compartido con las demás artes, y porque remediarla es una acción que también puede ser común, es decir, que un niño o niña aprecie las artes, incluye la posibilidad de que aprecie el teatro.

Sobre el desarrollo de niños y niñas en la tercera infancia existe una enorme cantidad de estudios y diversas teorías de autores como Jean Piaget (1926) que divide el crecimiento de los niños y niñas en etapas de desarrollo cognitivo, siendo el periodo entre 7 y 11 años el de operaciones concretas. También existe una importante bibliografía de Lev Vygotsky (1979), que plantea la teoría sociocultural, en la que el papel de los adultos o compañeros más avanzados es el de apoyo, dirección y organización del aprendizaje del menor, y además plantea que el juego hace que el pensamiento y el aprendizaje funcione más adecuadamente que si realizan actividades serias.

Existen muchos estudios sobre la educación artística, cuyo centro es la enseñanza de habilidades artísticas, y que suele ser confundida con la educación estética que sostiene el desarrollo de la sensibilidad artística.

Respecto a la educación estética, tal como lo explica Naugrette (2004), encontramos autores como Platón que planteó una educación estética con un propósito terapéutico, pues a través del arte se puede entregar una contribución importante a la formación del equilibrio y la armonía humana. También Friedrich Schiller aborda profundamente este tema, y establece la importancia de la educación estética en la niñez, relacionando estrechamente el arte y el juego. Y Herbert Read que propone el concepto de pedagogía estética a partir del contexto histórico de la segunda guerra mundial, donde la razón es la única respuesta y propósito del ser humano, lo que lleva a una crisis profunda desde donde emergen conceptos como los sentimientos y emociones para construir un mundo mejor, y donde la educación por el arte se vincula a la concepción del arte como respuesta sensible a las interrogantes sobre lo humano y su condición.

En Chile las primeras nociones de educación estética surgen a finales del siglo XIX de la mano de Maximiliano Salas Marchan, para educar a los estudiantes más allá de la

enseñanza técnica y laboral. La educación estética comprendía la apreciación de todas las bellezas del arte y la naturaleza, y no se impartía como un ramo aparte, sino que debía abordarse por todas las áreas del currículum. También existe un libro, *Sensibilidad estética*, de Luis Hernán Errázuriz (2006), académico del departamento de estética de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que propone la importancia de la educación estética basándose en los planteamientos de Irena Wojnar, profesora polaca especializada en la teoría de la educación estética.

La bibliografía que relaciona la educación estética a la formación de audiencias es bastante limitada, son pocos los autores que asocian ambos conceptos. Por ejemplo, encontramos una iniciativa del departamento de estética de la Pontificia Universidad Católica de Chile, de formar audiencias juveniles mediante actividades extra programáticas de sensibilización con las artes. También hay tesis en el ámbito latinoamericano que asocian la formación de audiencia a la educación artística, pero no así a la educación estética, por lo que esta investigación viene a ser un aporte al conocimiento respecto al tema.

El objetivo general de nuestra investigación es determinar la relación que puede existir entre educación estética en la infancia y formación de audiencias para las artes, y aportar al desarrollo de las artes y el teatro en el país.

Los objetivos específicos son indagar el concepto de educación estética diferenciándolo del de educación artística. Analizar las características de aprendizaje de los niños y niñas en el proceso del primer ciclo de enseñanza básica, para determinar qué instrumentos educacionales son los más adecuados para la sensibilización artística; y proponer algunas herramientas educativas relacionadas a la sensibilidad estética para este ciclo. Otro objetivo es definir qué espacios del sistema educativo son los adecuados para despertar en niños y niñas la sensibilidad artística, de manera de formar audiencias a futuro, y definir el rol de los profesores como participantes directos de esta formación.

El supuesto que sustenta este estudio es que una persona que durante su infancia es expuesta constantemente al estímulo teatral, genera un interés natural por el arte cuando se vuelve adulto, y que la sensibilidad artística se puede educar. Como se postula en el Manual de apoyo al facilitador sobre Lola Poveda “la expresión teatral se contagia, cómo se contagian los hábitos, los gestos o el lenguaje verbal. En ese contagio —no imitación— se basa la posibilidad de transmisión de lo teatral” (p. 14).

La metodología aplicada para este ejercicio investigativo es de carácter cualitativo y exploratorio, puesto que se basará en una revisión bibliográfica para abordar las tres primeras etapas de la investigación.

Para desarrollar la relación que puede existir entre educación estética en la infancia y formación de audiencias para las artes, definiremos la noción de estética según la filosofía contemporánea, luego determinaremos en qué consiste el concepto de educación estética y lo diferenciaremos del de educación artística; analizaremos las características de aprendizaje de los niños en primer ciclo de enseñanza básica planteando sus principales fortalezas y debilidades cognitivas ya que en esta etapa es donde se ocasionan las operaciones concretas y el pensamiento se comienza a ligar en el mundo real, fuera de ellos mismos. Definiremos los espacios dentro del sistema educativo que son adecuados para despertar la sensibilidad artística en los niños y niñas revisando el currículum escolar, el tiempo que se invierte dentro de la sala de clases, y definiremos el rol de los profesores como participantes directos de esta formación, reconociendo las distintas metodologías utilizadas por los docentes para el aprendizaje.

A partir del proceso anterior crearemos bases para diseñar algunas herramientas educativas relacionadas a la sensibilidad artística, para el proceso de enseñanza del primer ciclo básico.

Los conceptos fundamentales que abordaremos en esta investigación son el de estética y el de educación estética. El primero lo tomaremos principalmente de Jacques Rancière, quien relaciona este concepto a la tarea de entender la apreciación de lo sensible o a la modificación de la sensibilidad dentro del campo social, dándole un giro político que puede relacionarse con la educación, y en menor medida tomaremos a autores como Jean Baudrillard, quien aborda la relación entre el arte y la sociedad virtual, y plantea que en la modernidad “la banalidad se volvió estética y la estética se convirtió en banal deteriorando no sólo el mundo del arte sino sobre todo la sensibilidad estética misma del ser humano que cada vez presenta sin vergüenza su mezquindad” (Ramírez, p.115), además de establecer la idea de la desilusión estética, que desencanta el mundo y anula toda posibilidad creativa auténtica y singular, lo que pone en cuestión la idea de la educación estética, pero al mismo tiempo vuelve urgente su reflexión.

La noción de educación estética la tomaremos de distintos autores europeos tales como Irena Wojnar y Viktor Lowenfeld, abordados en el libro *Sensibilidad Estética* de Luis Hernán Errázuriz, donde la visión europea del concepto se complementa con la realidad chilena. Además haremos una distinción directa con el concepto de educación artística utilizando la misma fuente, a partir de los planteamientos del filósofo Louis Arnaud Reid.

El concepto de infancia lo tomaremos de la UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) puesto que profundiza en sus derechos y en las condiciones de calidad de la educación. Además lo relacionamos con los planteamientos de Leonor Jaramillo, licenciada en pedagogía infantil, quien asegura que esta primera etapa es decisiva en el desarrollo de los niños y niñas, y que de ella depende su evolución posterior en las dimensiones motoras, cognitivas, de lenguaje y socioafectivas.

Utilizaremos la noción de desarrollo de Lev Vigotsky en conjunto con la de Jerome Bruner, ya que se centran específicamente en el desarrollo cognitivo a partir de lo social, durante la infancia.

Entonces nuestra tesis tendrá un primer capítulo en el que abordaremos los conceptos fundamentales y sobre todo desarrollaremos los conceptos de estética y educación estética. En el segundo capítulo analizaremos las características del aprendizaje de niños y niñas en el primer ciclo básico. En el tercer capítulo cruzaremos estos dos capítulos anteriores para definir los espacios dentro del sistema educativo que son adecuados para despertar la sensibilidad artística en los niños y niñas, el rol de los profesores como participantes directos de esta formación, y proponer herramientas que son más adecuadas para su sensibilización artística.

Capítulo 1.- Contextualización histórica de los conceptos fundamentales.

El concepto de estética es complejo, y se ha ido modificando a través de los siglos a partir de los diferentes contextos en los que se ha utilizado y según diferentes autores, por eso es importante para este estudio exponer la evolución de este concepto, para así determinar la noción que es más coherente con la investigación.

La noción de estética es moderna, pero se viene discutiendo desde la antigüedad. La palabra proviene del griego *aisthētikē*, y significa dotado de percepción y sensibilidad, y también perceptivo o sensitivo. Platón y Aristóteles asociaban el concepto con la percepción de la belleza y cómo influye en la mente para emitir juicios sobre lo que es bello o feo.

Los primeros indicios de esta rama de la filosofía los plantea Platón en *La República* y en *Las Leyes*, donde problematiza el arte y la belleza. Él propone que lo bello es todo lo que causa admiración, no solo a los ojos o a los oídos, por lo que el concepto de belleza abarcaba valores estéticos cognitivos y morales, pero también a la justicia, las buenas costumbres y la ciencia, entre otras dimensiones. Él equiparaba la belleza con la verdad y la bondad, buscando crear una interpretación objetiva de lo bello, y planteaba que ésta no se encontraba en el arte sino que en el universo, y veía que el arte debía tener una utilidad en un sentido moral.

A través de los siglos muchos filósofos, como San Agustín, Descartes y Diderot, se hicieron cargo de las interrogantes sobre la estética, pero aún no se la definía ni conocía como tal.

En el siglo XVIII aparece el nombre de Estética dentro de la filosofía. El filósofo alemán Alexander Baumgarten, tal como lo plantea Naugrette (2004), lo empleó en 1750 en su obra *Aesthetica*, para referirse a la investigación teórica del arte. Si bien esta era considerada una ciencia inferior, por primera vez se dio un espacio para la discusión sobre el arte.

Al mismo tiempo el filósofo Immanuel Kant, relacionó el concepto de estética con una doctrina de la sensación o de lo sensible en 1764 en su obra *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*, y también en el libro *Crítica a la razón pura*. Y en 1790 publica el libro *Crítica de la facultad de juzgar*, y en el primer capítulo, *Crítica del juicio estético*, asocia el concepto de estética a una doctrina de lo bello en el que incluye a la belleza relacionada al arte. Según Kant, la belleza natural era superior a la belleza artística que debe imitar a la primera, y como dice Jiménez, Kant "se interesa, más que por lo bello en sí, por el gusto o, más exactamente, por el juicio de apreciación aplicado a lo bello natural y a lo bello artístico" (1993, pág 124).

Medio siglo después, Hegel definió la estética como la filosofía del arte, y excluye a la belleza natural objetando a los postulados de Kant. Naugrette dice que "para Hegel, el arte es una manera de moldear la materia para arrancarla de su pasividad y así afirmar la libertad del espíritu" (2004, pág. 10).

Kant, ya centrado en el arte, planteaba que éste tenía como objetivo mostrar la espiritualidad del ser humano dentro de un mundo lleno de ilusiones, y que el artista busca plasmar su espíritu y la esencia de una época a través del arte. Esta concepción de Hegel sobre el arte ha sido la más influyente en relación a cómo se concibe la estética contemporánea, por sobre Kant y los filósofos griegos.

Durante el siglo XIX la noción de estética se vio modificada nuevamente a raíz del contexto y nuevas corrientes de pensamiento. Por una parte, se encuentra Karl Marx que relaciona el arte con la sociedad, la economía y la política, visión que influyó mucho en el concepto actual de estética. También Sigmund Freud abre las discusiones del arte a la psicología y al inconsciente. Y finalmente Friedrich Nietzsche influyó en la concepción de la estética a partir del nihilismo, y busca ubicar al arte como el centro de la filosofía y la vida.

A partir del siglo XX el campo de la estética se comenzó a ramificar en muchas otras disciplinas más allá de su dimensión filosófica, como la sociología y la psicología entre otras. Así es como una multiplicidad de autores teorizan sobre este concepto, tales como Walter Benjamin, Herbert Marcuse y Jürgen Habermas, entre muchos otros.

Ya en la actualidad nos encontramos con importantes autores como Jacques Rancière, filósofo francés que piensa a la estética como un modo de pensamiento. y amplía su concepción más allá de su relación con las obras de arte en la medida en que la entiende como una forma de ver el mundo. Él plantea un régimen estético de arte, posterior al régimen representacional que comprende el arte como un medio para representar la realidad, imitar la realidad y ordenar lo sensible según la producción de formas. En el régimen estético el arte no es sólo representación, sino que la labor del arte según este, se vuelve transformadora de la realidad, por lo tanto pierde autonomía y se mezcla con otras formas de transformación de lo real, como la política, que Rancière en *El reparto de lo sensible* (2009) entiende como un entramado de prácticas que buscan la emancipación de los poderes que dominan o que coartan la libertad, y lo llevan a plantear que el arte y la política están unidos ya que buscan lo mismo en el régimen estético.

La política y el arte tienen en común el sensorium o ámbito de lo sensible, definido como un plano donde ocurre lo sensible e impacta a lo social y lo estético, y por lo tanto la sensibilidad no está restringida a una recepción meramente pasiva.

Con el régimen estético se genera una democratización de lo sensible, ya que el arte deja de tener un lugar privilegiado y está en igualdad con otras prácticas de lo sensible, es decir, entra en un espacio común con otras experiencias sensibles y se desjerarquiza.

El arte se puede comprender de muchas formas, así muchas cosas pueden ser un objeto artístico y no es necesario pertenecer a un grupo privilegiado de la sociedad para poder conocerlo, por lo que se le da lugar a alguien o algo que en el régimen representacional

no lo tenía. Aquí se ve reflejado el carácter político del arte como emancipador, y en este sentido el educar estéticamente hace posible ver los límites de lo decible, pensable y lo representable que cada época impone, y al estar conscientes de ellos, es posible correr estos límites. Desde esta perspectiva, nuestra investigación se centrará en los planteamientos de Rancière que unen arte y política, entendiendo que el arte es político y se rige por políticas estéticas que pueden ser emancipadoras en la medida que reconozcamos los paradigmas impuestos por la hegemonía, cuestión a lo que puede contribuir la educación:

El arte no es político, en primer lugar, por los mensajes y los sentimientos que transmite acerca del orden del mundo. No es político, tampoco, por la manera en que representa las estructuras de la sociedad, los conflictos o las identidades de los grupos sociales. Es político por la misma distancia que toma con respecto a sus funciones, por la clase de tiempo y de espacio que instituye, por la manera en que recorta este tiempo y puebla este espacio” (Rancière, pág. 33)

Otra noción fundamental cuya contextualización histórica será obtenida del libro *Sensibilidad Estética* de Errázuriz es la de educación estética que tiene sus orígenes en Europa a finales del siglo XIX, y su propósito era liberar a la educación de ideas autoritarias asociadas a antiguos regímenes de gobierno, es decir, humanizar la enseñanza, mediante el desarrollo del sentimiento por lo bello.

Los ejes de los que se hacía cargo la educación estética eran: la apreciación de manifestaciones artísticas, de las bellezas naturales, del entorno cotidiano y la creación artística (Errázuriz, 2006, pág.29). Su misión era educar seres humanos integrales, con una sensibilidad desarrollada y capaz de percibir con todos sus sentidos los fenómenos estéticos que involucran la existencia.

Este propósito original no siempre se plasmó completamente y en algunos momentos se redujo a la formación del “buen gusto”, enseñándole a los estudiantes que debían distinguir y apreciar la belleza y despreciar lo que era considerado como feo y vulgar, estableciendo parámetros que no son más que el gusto impuesto por la clase dominante para construir realidad, es decir, un parámetro de lo representable, lo decible artísticamente, en términos de Rancière. (2002, pág. 77)

También la educación estética se utilizó para la formación moral como hace mención Errázuriz al referirse a las ideas de Salas Marchan: “la educación estética no es causa de la conducta moral virtuosa, sí tiende a fortalecerla, pues, según él, llena el alma de ideales elevados mediante la homologación entre malo y feo, bueno y hermoso. Se reúnen así la belleza artística, la natural y la moral. (1993, pág. 111).

Durante la década de 1930 las primeras concepciones de la educación estética fueron mutando en busca del desarrollo de la sensibilidad en la infancia mediante el juego, que estimularía los estados sensoriales de los niños; del desarrollo de la apreciación de la historia del arte, y para fomentar el juicio estético mediante la formación de habilidades críticas aludiendo a la preferencias individuales.

Más adelante, a mediados del siglo XX la pedagoga polaca Irena Wojnar plantea que “El arte, identificado con el juego, es concebido como el mejor educador del hombre y como el factor de su liberación.” citado en Errazuriz (2006).

Para ello la educación estética tiene cuatro funciones: comprender el mundo; ampliar las experiencias generales de niños y jóvenes; conocer el arte, enriquecer y profundizar en el saber; y utilizar el arte en su área terapéutica.

Por otra parte Viktor Lowenfeld, concibe a la educación estética desde el ámbito evolutivo, esto quiere decir que considera que hay etapas de desarrollo artístico según tramos de edad, por lo que se puede educar estéticamente según las características de cada fase, lo

que podría, de cierta manera, perjudicar a la expresión individual. Y en su libro *El niño y su arte* de 1958, propone metodologías y actividades para educar estéticamente en el aula, y plantea que la educación estética es un proceso activo de la percepción, y que el desarrollo de la conciencia estética es “educar la sensibilidad de una persona para experiencias perceptivas, intelectuales y emocionales, de modo que estas queden profundamente arraigadas e integradas en un todo armónicamente organizado” citado en Errazuriz (2006).

Durante los años setenta encontramos autores como Louis Porcher y Jean-Claude Fourquin, que hacen un énfasis en la desigualdad de acceso a la experiencia artística con la premisa de que el arte está solo reservado para las clases más privilegiadas, y que las escuelas no se hacen cargo de la educación estética porque asumen que es algo que no puede ser enseñado, con lo que Porcher discrepa, según Errázuriz:

La sensibilidad es construida; el talento se forma, la inspiración se adquiere, la emoción se prepara, el don no es sino una forma provisional de designar un proceso no misterioso sino todavía inexplicado, la sociedad disimula su trabajo tras el velo de una naturaleza sabiamente deformada (2006, pág. 80)

También Porcher considera que la escuela cumple un papel fundamental para democratizar el acceso al arte a través de la educación estética, que tendría como objetivos la creación de herramientas intelectuales y críticas: ser un recurso para estimular la expresión propia, y desarrollar la sensibilidad artística. Llevando esto a cabo, plantea Porcher, se podrían compensar las desventajas que existen entre estudiantes.

Pero esta propuesta de democratización estética no considera la propia creación artística de los grupos marginales o marginados, y en este sentido sostendría la legitimación de los discursos culturales hegemónicos ya que, siguiendo a Rancière, esta mirada de la

educación estética da espacio solo a las manifestaciones artísticas que provienen de la norma establecida frente al arte haciéndolo perder su carácter emancipatorio, y aunque propone un avance interesante, no genera libertad.

Por otro lado Fourquin propone, a finales de la década de los setenta, la alfabetización estética. Plantea que así como a los niños y niñas se les enseña a leer y los números, habría que enseñarles a decodificar los códigos de las obras de arte para que puedan interpretarlas a partir de métodos progresivos y controlados.

En la década del ochenta, el filósofo inglés Louis Arnaud Reid hace una clara distinción entre la educación artística y la educación estética. Como se menciona en Errázuriz, la primera se reduce a la producción de obras y a la práctica artística, mientras que la segunda tiene un sentido mucho más amplio y no se limita al ámbito artístico: “se refiere al gozo contemplativo de todo aquello digno de atención” (2006, pág. 92) y en este sentido, tal como se menciona sobre el trabajo de Reid: “la educación artística se adscribe dentro de la educación estética como un complemento para sus finalidades” (Errázuriz, 2006, pág. 92).

Desde esta perspectiva, Reid plantea el enseñarle a los niños y niñas a estar atentos a fenómenos artísticos, a objetos creados por el ser humano, y a la naturaleza; y plantea que la educación estética debe desarrollar la madurez estética por medio de etapas consecutivas según las distintas edades, desde la primera infancia hasta la adultez.

Reid supone que cuando se logra esta madurez, el individuo goza de las experiencias sin dejarse llevar por juicios morales o políticos, y a partir de esto postula que la educación estética debería practicarse en todas las asignaturas de la escuela, tal como lo reafirma Errázuriz: “En este sentido, el aprendizaje de cualquier disciplina y el goce que este produce pueden relacionarse con la experiencia estética.” (2006 pág. 94). Desde esta perspectiva, también hace énfasis en la importancia de las actividades físicas, tales como la danza, la gimnasia y el deporte en la educación estética, pues para Reid la experiencia estética se

origina con el sentimiento, para luego ser continuado por el razonamiento, que es el que permite expresar verbalmente la sensación. A esto se le llama dimensión afectivo-cognitiva del conocimiento, que según el autor debería estar involucrado en el aprendizaje de cualquier materia para hacer a los estudiantes más integrales.

A Reid se le suma Ralph Smith, que tal como lo expresa Errázuriz, plantea que la educación estética en el ámbito escolar, debería poner el acento en la persona que percibe más que en los objetos percibidos, por lo que los profesores deberían enfocarse en enseñarles habilidades perceptivas a los estudiantes por sobre la enseñanza de habilidades de creación artística.

Smith propone la educación estética para promover la reflexión crítica mediante dos procesos: la crítica estética exploratoria y la crítica de evaluación.

La primera se divide en descripción, análisis, caracterización e interpretación, mientras que la segunda consiste en emitir un juicio sobre la pobreza o riqueza estética a partir de lo observado.

Hildred Redfern en su libro *Questions in aesthetic education* de 1986, critica la visión reduccionista a la que someten a la estética y a la educación estética al verla solo como teoría del arte, ya que solo permitiría crear juicios estéticos de objetos intencionados para este objetivo.

Para ella, en cambio, la estética es una respuesta afectiva, intelectual y personal, que como se plantea en Errázuriz “por lo tanto, puede considerarse como una actitud o un modo de poner atención” (2006,pág.104). A partir de estos planteamientos establece tres principios fundamentales para la educación estética: primero, la percepción estética no debe cerrarse a percibir de manera sensible únicamente las obras de arte sino que debe abrir las posibilidades a todo ámbito; segundo, el vocabulario para referirse a los juicios estéticos debe ampliarse más allá de los conceptos utilizados antiguamente (bello y feo); y por último, la experiencia

estética puede ser compartida, ya que el arte deja de ser visto como un conjunto de características objetivas, sino que, su reflexión es más profunda y subjetiva, por lo tanto puede ser discutida.

En la actualidad, el profesor español Imanol Agirre postula que la educación estética puede ayudar a los estudiantes a generar aproximación y apropiación cultural para construir identidad Y reafirma que dentro de la educación, la experiencia estética no solo tiene que relacionarse con el arte, como se expone en Errazuriz

Es por ello que experiencias cotidianas pueden ser vividas como experiencias estéticas y experiencias artísticas, no constituir en absoluto una experiencia estética. Porque ambas dependen del tipo de resolución significativa que se establece entre sujeto y objeto (2006, pág. 130).

La manera en que se relaciona el arte y la estética según Aguirre es que la segunda le da su condición de artístico al arte, y no al contrario.

A partir de esta contextualización histórica y de las diferentes formas de concebir el concepto de educación estética, dentro de esta investigación la entenderemos como un proceso educativo que tiene el objetivo de desarrollar la sensibilidad en las personas, para percibirse a sí mismos, al entorno y por supuesto a las artes, de manera integral.

Una de las características que la define como tal, es que la educación estética debe fomentar principalmente el desarrollo de la sensibilidad por sobre un gusto estético definido, es decir, no busca la imposición de este, sino más bien, generar el desarrollo de gustos estéticos propios y promover la autonomía en el desarrollo del ser humano integral.

Esto guarda relación con la emancipación de un sistema orientado a las ideas culturales hegemónicas que nos genera la ilusión de libertad sobre qué apreciar y cómo

hacerlo, al liberarnos de prejuicios que son impuestos. De este modo, la persona o individuo, tendrá la capacidad de generar una visión panorámica más abierta de su contexto, y crear un espacio más amplio para la ubicación y desarrollo de su pensamiento crítico.

Una de las formas en que la educación estética puede llevar a cabo esta liberación intelectual, es por medio de la exposición intencionada a las diversas manifestaciones artísticas, o en otras palabras, guiando y enseñando al individuo cómo y de qué manera puede apreciar el arte a través de los sentidos, al otorgarle herramientas para que pueda expresar su sentir y percepción de manera cada vez más racional según su etapa de desarrollo. De este modo, la educación estética, se centra más en la persona que percibe que en lo percibido, abriendo la posibilidad de que la persona pueda extrapolar su sensibilidad artística hacia las diferentes áreas del conocimiento, dentro de su contexto.

Otra finalidad que pretende lograr la educación estética, como ya lo hemos mencionado, es la democratización del arte, lo que implica la salida del arte desde las clases sociales dominantes hacia aquellas clases marginadas, expropiando su cualidad de lujo y exclusividad. Si la educación estética formará parte de la enseñanza escolar, entonces toda persona que tenga acceso a la educación formal, podría además adquirir la capacidad de apreciar el arte y desarrollar otro tipo de mirada sobre su entorno y el mundo.

La liberación de la intelectualidad genera sensibilidad artística, y combinada con la oportunidad de acceder al arte mediante la democratización de éste, se pueden formar individuos más íntegros que puedan apreciar arte y además crearlo, pero también participar y generar otro tipo de vida social.

La democratización del arte puede llevarse a cabo mediante la implementación de la educación estética, y de manera transversal en todas las instituciones educativas durante las primeras etapas del ciclo de enseñanza básica, para luego tener una continuidad ulterior dentro de los ciclos de la enseñanza formal. La sensibilidad artística puede ser desarrollada

por todos los estudiantes de todas las instituciones educacionales a lo largo de nuestro país si existe la voluntad pedagógica y política.

Un efecto indirecto de la aplicación de la educación estética, es la generación de audiencia, pues la reiterada exposición al arte y la adquisición de herramientas para su apreciación de manera consciente y crítica desde tempranas edades, puede generar sujetos interesados en apreciar arte a lo largo de sus vidas.

Capítulo 2.- Características de aprendizaje, el rol del profesor y curriculum escolar.

En este capítulo se establecerán las características del aprendizaje de niñas y niños durante la tercera infancia, es decir, el período que abarca desde los 6 hasta los 11 años. También se discutirán los planteamientos de autores orientados hacia el constructivismo, cuyos postulados acreditan por qué la educación estética debe ser aplicada en este periodo. Además se definirá el rol que debería cumplir el profesor en el aula para que el desarrollo de la sensibilización sea guiado y estimulado correctamente. Y por último, se plantearán los espacios más idóneos para introducir la educación estética dentro del currículum escolar chileno, para que el acceso al arte se democratice y la formación de un tipo de mirada frente al mundo, distinta de aquella del consumo y la banalidad de la que habla Baudrillard (2009) pueda recuperar el encanto y una posibilidad creativa auténtica.

2.1 Características de la tercera infancia, autores y razones de inclusión de Educación Estética

La tercera infancia es un periodo del desarrollo infantil que comprende desde los 6 hasta los 11 años de edad y que posee una caracterización general, que no implica que un niño o niña que no lo cumpla se encuentre en una situación desfavorable, puesto que debemos entender que las etapas de desarrollo dialogan entre sí.

A nivel general, en esta etapa se desacelera el crecimiento físico. A nivel neurológico hay un gran desarrollo de conexiones sensoriales, de lenguaje y de comprensión espacial. A nivel motor, los infantes se desarrollan rápida y continuamente, adquiriendo mucho más dominio de sus cuerpos.

Según Londoño (2019) Piaget plantea que en esta etapa el desarrollo cognitivo está caracterizado por el uso de la lógica y el descubrimiento de las operaciones concretas. Esto

quiere decir que los niños y niñas comprenden los conceptos espaciales y de causalidad, categorización, razonamiento inductivo y deductivo, conservación y número.

Otra característica es que el desarrollo del “yo” durante la tercera infancia, toma mucha importancia ya que el auto-concepto se complejiza, y esto tiene un importante efecto sobre la autoestima. Sus pares tienen un rol fundamental en esta etapa, pues a través de estas relaciones los niños y niñas buscan conocer cuál es su lugar en el mundo, y pasan de ser egocéntricos a ser sociocéntricos.

Carolina Duek (2010), siguiendo los planteamientos de Arnold Gessel, afirma que hay que entender la tercera infancia como un entramado social, cultural y educativo:

(...)en los niños y las niñas de 6 a 8 años se da un proceso de transición en el cual se va formando su carácter y que, para ello, la interacción con su entorno se hace fundamental para la constitución subjetiva. Considera, también, que entre los 7 y los 8 años se da un proceso de ‘dramatización’ en el cual aquello que cuesta incorporar o identificar pasa a ser representado por los niños y las niñas, para así poder procesarlo. Complementariamente, sostiene que hay un alto nivel de identificación por parte de los niños y las niñas con los personajes de la televisión, de libros y de películas. (Gessel ctdo por Duek 2010, pág. 800)

Así, el desarrollo de los niños y niñas siempre debe ir de la mano con su contexto social, pues como dice Sandra Carli, la infancia tiene dos temporalidades: “la del niño como un cuerpo en crecimiento y la de la sociedad en la que se constituye como sujeto” (2003, p. 14).

A partir de esto, la teoría sociocultural de Lev Vigotsky toma vital importancia en estas concepciones ya que como se menciona en Regader (pár. 5) plantea dos niveles de

desarrollo: el primero son las funciones psicointelectivas que ya tienen los niños, y el segundo es el nivel de tareas que podrá realizar con la ayuda de adultos. Esto muestra que el aprendizaje es un proceso colaborativo, donde la interacción social es el canal para adquirir nuevas habilidades y el desarrollo cognoscitivo, por lo que los niños y niñas deben ser acompañados y guiados por un adulto o compañero más avanzado que los ayudará en el proceso. A esto se le llama “zona de desarrollo próximo” (Duek, pág. 805).

Por otra parte se encuentra Jerome Bruner, psicólogo y pedagogo estadounidense, que durante la segunda mitad del siglo XX creó la teoría del aprendizaje por descubrimiento o aprendizaje heurístico, que se caracteriza por incitar a los estudiantes a obtener y desarrollar conocimientos por sí mismos, enfatizando el proceso de exploración e investigación guiados por el profesor, quien tiene la misión de estimular progresivamente la curiosidad en sus alumnos: “...la labor del profesor no es explicar uno contenidos acabados, con un principio y un final muy claros, sino que debe proporcionar el material adecuado para estimular a sus alumnos mediante estrategias de observación, comparación, análisis de semejanzas y diferencias, etc.” (Equipo de Expertos Universidad internacional de Valencia 2018, párr. 3)

Otro punto importante a considerar, es el aprendizaje a través del juego durante la tercera infancia, que según UNICEF (2018), es una de las formas más importantes en la que los pequeños obtienen conocimientos y competencias esenciales.

El juego estimula la capacidad de acción, entendida como la iniciativa que tienen niños y niñas para tomar decisiones, haciendo que tomen un papel activo y que generen sus propias experiencias, por lo que adquieren la confianza para trazar su camino dentro del aprendizaje lúdico. En primer ciclo básico, primer a cuarto año de la educación formal, mantener este tipo de aprendizaje es importante porque tendrán continuidad en la forma de generar sus propios conocimientos.

A partir de las características descritas sobre la tercera infancia y los planteamientos de autores como los mencionados anteriormente se puede plantear que la educación estética es fundamental en este período por varias razones: Por una parte los niños y niñas podrán adquirir y desarrollar su propio camino de conocimientos, lo que conlleva a que el infante genere sus propias percepciones porque su experiencia es única e irrepetible.

Otra razón es que al estar en un proceso de operaciones concretas en este periodo, los niños y niñas comienzan a racionalizar el mundo que los rodea, para poder ser capaces de generar, más tarde, un pensamiento lógico y racional a partir de la experiencia sensible que están viviendo en ese momento; y por lo tanto, serán capaces de ir desarrollando su pensamiento crítico junto con su sensibilidad. Es por esto que en esta etapa la educación estética juega un papel fundamental para este desarrollo futuro de la racionalización a través de la sensibilización.

Otro motivo por lo que creemos que la educación estética es fundamental en este periodo o etapa de crecimiento, es porque al experimentar el desarrollo desde lo egocéntrico hacia lo sociocéntrico, o en otras palabras, al comenzar la realización del ser dentro de una apertura al mundo exterior, los niños y niñas van a tener una mayor disposición a los estímulos artísticos sensibles a los que sean expuestos intencionalmente, y podrán extrapolar este desarrollo de la sensibilidad nacido de la exposición al arte, a todo su contexto.

Otro fundamento que se suma al anterior es que en esta edad los niños y niñas, si bien ya no poseen un desarrollo cognitivo rápido y exponencial como en sus primeras etapas de vida, son más conscientes de su entorno, por lo tanto la educación estética complementaría la apreciación del interesante mundo que los rodea.

Al exponer a los infantes de esta primera etapa escolar a la educación estética, también se los podrá exponer de forma guiada al arte desde tempranas edades, generando un

aprendizaje que enriquece su visión sobre las diferentes expresiones artísticas, e impulsa su deseo y curiosidad por el arte y sus diferentes formas, puesto que han aprendido a disfrutarlo, generando así la posibilidad de una audiencia teatral, pero también de otras disciplinas, al final del camino, consciente y crítica que también exigirá mejores formas artísticas que impulsarán el desarrollo del teatro y las artes.

También esta etapa es fundamental para aplicar la educación estética, pues la tercera infancia es un periodo de la vida de los niños y niñas donde convergen varios factores: por una parte, los infantes poseen características de apertura frente al mundo y adquieren una disposición activa para relacionarse con sus pares, sus guías y el entorno que los rodea, como ya lo mencionamos; y por otra, durante esta etapa las niñas y niños aún cuentan con una actitud de juego y su aprendizaje está basado en este.

Pero además, en el caso particular de nuestro país, en este periodo las niñas y niños chilenos experimentan la transición de la educación preescolar a básica inicial, que se convierte en un periodo crítico donde se ven obligados a estar quietos, en silencio y contando solo con recreos cortos para jugar. Eso puede ser traumático, como se menciona en el Decreto 373 exento, que establece principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de educación parvularia y primer año de educación básica (Mineduc 2017): “El paso entre el nivel de transición y el Primer año de la Educación Básica se transforma la mayoría de las veces en un hito de la vida escolar. Este hito, puede ser decisivo para el niño y la niña respecto de su disposición al aprendizaje y a la escolaridad en su conjunto.”(pág. 2)

En este sentido, aplicar herramientas de educación estética en este momento, ayudaría a que la transición no sea tan traumática ya que el juego seguiría siendo parte de los métodos de aprendizaje; y a familiarizarlos con las artes de una manera entretenida y constante.

A partir de lo antes expuesto entenderemos que el rol del profesor para la enseñanza estética debe ser concebido de manera constructivista. Esto quiere decir que las nociones más tradicionales de profesor como único poseedor de conocimientos dentro del aula, deben eliminarse para dar paso a la concepción de profesor como guía y compañero en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes sin imponerles dogmas. Errázuriz, siguiendo a Parsons y Blocker, plantea que la función del profesor dentro de la educación estética es generar preguntas adecuadas según la etapa del desarrollo de sus estudiantes y así despertar en ellos una actitud reflexiva (2006. pág 114), por lo que la forma más adecuada de realizar esto será a través de la mayéutica, que es un método socrático de enseñanza que consiste en hacer preguntas al alumno para que genere sus propias respuestas, que en un comienzo estarán vinculadas a sus acciones, percepciones o sentimientos, y que luego irán estimulando la formación de su propio juicio y pensamiento. Así también el profesor debe apoyar a sus alumnos para que expresen y verbalicen sus sentimientos de la mejor manera posible, y para esto es necesario generar un ambiente de confianza y tolerancia para la libre expresión.

Si nos preguntamos por los espacios más idóneos para introducir la educación estética dentro del currículum escolar chileno y democratizar su acceso; entendiendo, tal como se propone en esta tesis, que la educación estética va más allá del desarrollo de la sensibilidad hacia lo artístico, encontramos como antecedente que a principios del siglo XX en Chile se intentó aplicarla en todo el currículum en algunas escuelas.

Este proyecto no tuvo los resultados esperados porque la educación estética se introdujo de golpe en todo ámbito escolar, y se volvió poco manejable y fue perdiendo su propósito. Teniendo esto en cuenta, proponemos que la educación estética comience a introducirse en asignaturas artísticas, como artes visuales y música ya que la educación estética primeramente se asocia a las artes, y dentro del primer ciclo básico porque su implementación será más fácil llevar a cabo en un inicio.

Por otra parte, los ramos que proponemos tienen un carácter más libre dentro del currículum, y la forma en que pueden ser abordados es más variable y creativa, lo que permitiría resguardar el aprendizaje a través del juego, haciendo mucho más viable completar sus objetivos.

Desde estos espacios se podría avanzar a otros espacios del currículum hasta llegar a introducir la educación estética, gradualmente en su totalidad, evitando que se la restrinja a lo artístico y corra el riesgo de ser reducida a la educación artística, perdiendo su verdadera intención.

Si bien el área de inserción que se ha elegido para desarrollar herramientas estéticas dentro del currículum educativo propuesto por el Ministerio de Educación no están relacionados directamente con el teatro, se considera que este tipo de expresión artística abarca muchas otras manifestaciones sensibles de tipo artístico, por lo que la creación de herramientas estéticas puede estar principalmente orientada al juego teatral. Además se ha demostrado que la aplicación de herramientas relacionadas con el teatro implica múltiples beneficios para el desarrollo integral de los estudiantes, como plantea María Elisa Rodríguez, psicóloga educacional y académica de la Escuela de Psicología de la Universidad de los Andes, en su entrevista con Marcela Paz Muñoz a Grupo Educar

Incluir actividades de expresión teatral de calidad en la formación de los alumnos permite acercarlos de una manera experiencial a distintos textos para conocer diversas perspectivas y aspectos del ser humano (problemas, sentimientos y situaciones), además de ofrecerles una forma de expresión creativa. Por otra parte, la exposición a obras de teatro ayudará a apreciar críticamente las formas de expresión y los efectos que tienen en la audiencia. De esta manera, facilita el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior relacionadas con el análisis, la evaluación y la creatividad. (Rodríguez entrevistada por Muñoz, 2020).

A partir de los temas expuestos, en el siguiente capítulo se propondrán los contextos generales para construir herramientas de aprendizaje por parte de profesores o facilitadores, y algunas herramientas específicas para desarrollar la sensibilidad de los niños y niñas e introducir la educación estética en el primer ciclo básico de enseñanza básica.

Capítulo 3.- Herramientas de educación estética para el aula.

Este capítulo tiene como finalidad exponer los marcos mínimos que permitan generar a los posibles lectores de este trabajo, múltiples herramientas estéticas para ser utilizadas en el currículum escolar, en las asignaturas de Música y Artes Visuales. Para esto se clarificarán las unidades propuestas por el Ministerio de Educación para cada nivel, se establecerán los lineamientos fundamentales: dimensiones y resultados posibles, las que servirán de punto de partida para proponer herramientas adecuadas para cada año escolar. Describiremos una actividad/ herramienta para ejemplificar cómo se puede llevar a cabo lo propuesto.

3.1.- Música.

Primero básico: Las unidades sugeridas por el Ministerio de Educación para trabajar en este periodo, proponen aprender a escuchar y experimentar el mundo a través del lenguaje los sonidos, incluida la expresión corporal de ideas y emociones a partir de la música.

A partir de esto, se puede trabajar la sensibilidad estética de los estudiantes invitándolos a escuchar de forma activa el mundo que los rodea: autos, voces, cantos de pájaros, llaves de agua corriendo, pasos, etc.

Así, serán capaces de interiorizar los estímulos sonoros y podrán desarrollar habilidades receptivas, habilidades de escucha, para potenciar la posibilidad de desarrollar la imaginación sonora. Además, al percibir el entorno de forma más consciente, ellos pueden distinguir con mayor claridad los tipos de sonidos que les gustan y los que les desagradan, propiciando el propio gusto estético, sin imposiciones.

A partir de este marco, proponemos como ejemplo de una herramienta de educación estética, una actividad que se enfoca en la estimulación sensible de los sonidos, apuntando a

que el niño o niña encuentre el gusto de un sonido y la emoción asociada a este, y pueda ser capaz de verbalizarla.

Herramienta estética (actividad) como ejemplo: El facilitador indicará en la clase anterior, que los alumnos deberán traer desde sus casas, un objeto que produzca un sonido que les guste mucho. Cada estudiante mostrará cuál fue su elección y el facilitador le hará preguntas tales como: ¿Por qué te gusta este sonido? ¿Cómo lo descubriste? ¿Te recuerda a algo?, por ejemplo.

Luego, los hará trabajar en dúos creando algún ritmo simple a partir de sus sonidos, que luego compartirán con el resto de la clase. Finalmente se realizará una valoración guiada por el facilitador.

Segundo básico: Las unidades para este año escolar abordan el primer acercamiento a sonidos de objetos e instrumentos musicales, realizando un desarrollo de la escucha e interpretación para llevar a cabo habilidades de danza y movimiento corporal y musical.

Según estas unidades, las herramientas de educación estética deberán apuntar a la familiarización de los estudiantes con los diferentes tipos de sonidos que producen los instrumentos en piezas musicales, fundamentalmente clásicas y étnicas (africana, oriental pentatónica, etc.). Con esto los niños y niñas pueden ampliar sus horizontes musicales artísticos y contribuir a la democratización del arte ya que se le enseñará a apreciar formas artísticas lejanas a sus contextos; y además dejarse afectar por estas y relacionarlas al movimiento corporal.

Una de las áreas que se propone como productiva es la de exponer a los estudiantes a estilos musicales variados para que puedan ser capaces de apreciar la música en sus diferentes

dimensiones, y experimentar en sus cuerpos diversas formas de interpretación; para finalmente generar una reflexión sobre la experiencia vivida.

Herramienta estética (actividad) como ejemplo: Primero, el facilitador pondrá una música relajante para que los estudiantes suelten su cuerpo y empiecen a poner atención a la música, para poder iniciar de mejor forma la actividad.

Ejemplo 1: Los estudiantes y el facilitador se ponen en círculo. El facilitador les pondrá una mezcla de temas musicales variados con una duración de 20 segundos cada uno. La instrucción será que los estudiantes se muevan y/o bailen al ritmo de estas músicas. La duración de esta parte de la actividad la determinará el facilitador dependiendo de la cantidad de estudiantes en la sala de clases, y se finalizará la actividad con una reflexión de los propios estudiantes, guiada por el facilitador.

Ejemplo 2: La actividad consistirá en que el facilitador pondrá una pieza de música clásica y los estudiantes tendrán que escucharla y elegir uno de los instrumentos. Luego pasarán dentro del círculo de a uno, realizando un movimiento con su cuerpo que asocie con el sonido del instrumento que eligió, pero que no grafique al instrumentista, y el resto de estudiantes alrededor suyo, imitará este movimiento. La actividad finalizará con una reflexión de los propios estudiantes, guiada por el facilitador.

Tercero básico: En esta etapa de la escolaridad el ramo de música se ocupará de enseñar el folklore latinoamericano, dando especial énfasis al chileno, y relacionándolo a la tradición oral y a las distintas narrativas de nuestro país, para que los estudiantes finalicen el proceso creando cuentos musicales.

Según los aprendizajes esperados para tercer año básico las herramientas estéticas deben enfocarse en ampliar sus horizontes respecto a la propia cultura de nuestro país, para que los estudiantes puedan conocer y validar expresiones artísticas musicales más allá de las impuestas las clases dominantes. Y también, ayudarlos a comprender que las tradiciones chilenas tienen conexión con las del resto de Latinoamérica.

Las áreas que se proponen como productivas están relacionadas con exponer a los estudiantes a diferentes estilos musicales provenientes de Latinoamérica, y que ellos puedan ser capaces de conectar con la música de manera sensible y sin prejuicios, para después poder expresar sus propias ideas, emociones y sensaciones con sus compañeros y así poder crear en conjunto una historia común, uniendo cada experiencia individual.

Herramienta estética (actividad) como ejemplo: El facilitador establecerá grupos de tres personas, luego se propondrá una canción folklórica chilena o latinoamericana para cada trío sin revelar el origen de esta. Ellos deben escuchar la pieza musical lo más atentamente posible y después comentar entre ellos cuáles fueron las sensaciones, emociones y pensamientos provocados por la música, para después inventar un cuento sonoro relacionado a esta experiencia y compartirla con el resto de la clase, especificando aspectos tales como dónde ocurre la historia y por qué.

Cuarto básico: Para este año se busca ahondar en los procesos creativos e interpretativos con un instrumento musical de forma colectiva, con el objetivo de realizar una presentación.

Para esto la educación estética debe promover que los alumnos puedan elegir con libertad sus propios gustos y emociones, como también los instrumentos que ellos quieran

utilizar. Pero también, debe buscar que los niños y niñas, expresando su elección, sean capaces de poder llegar a un consenso grupal e interpretar una pieza musical que le haga sentido a todo el colectivo.

A partir de lo anterior las áreas que se proponen como ejemplo de herramientas estéticas están focalizadas en desarrollar preferencias individuales y otras compartidas por un colectivo.

Herramienta estética (actividad) como ejemplo: El facilitador formará grupos de cuatro estudiantes, al azar. Ellos deberán conversar y proponer temas musicales que les interesen y explicarse entre ellos el porqué de su elección, además de expresar la elección del instrumento con el que harán la interpretación. Posteriormente deberán poner en práctica el ejercicio musical.

Esta actividad debería centrarse principalmente en el proceso más que en el resultado final, por lo que el facilitador tiene que realizar preguntas sobre cómo fue su proceso creativo, el trabajo en colectivo y la toma de decisiones, que son espacios fundamentales en la educación de la mirada estética.

3.2.- Artes Visuales.

- Primero básico: las unidades propuestas por el Ministerio de educación tienen como objetivo iniciar a los estudiantes en la utilización de materiales y herramientas; en las diferentes formas de expresión artísticas dentro de las artes visuales; y en el uso de las propias emociones de los estudiantes y de su vida cotidiana como temáticas para representar.

A partir de estos contenidos las herramientas estéticas que deberán utilizarse en este periodo deben tener relación con validar la experiencia sensible individual de cada estudiante, y percibir que su expresión creativa artística es única e irrepetible.

Herramienta estética (actividad) como ejemplo: El facilitador le pedirá a los estudiantes que realicen un autorretrato. Lo deberán colorear por completo con el material que más les agrade. Durante este proceso el guía deberá acompañar a sus alumnos haciéndoles preguntas sobre sus elecciones de colores, materiales y técnicas, motivándolos para hacerlos sentir seguros de su expresión artística. Para finalizar la actividad, los estudiantes compartirán sus trabajos con el resto de la clase y contarán su experiencia.

- Segundo básico: las unidades proponen el trabajo a partir de la observación del entorno, ya sea en paisajes de Chile, patrimonio cultural y en figuras humanas, para poder desarrollarlas y comprenderlas de manera artística.

Las herramientas estéticas que se plantean deben tener relación con la apreciación sensible del entorno en el que están inmersos los estudiantes, y hacerlos conscientes del mundo que les rodea. La herramienta propuesta consiste en abrir un camino de reflexión sensible en los estudiantes con respecto al entorno y su relación con él, evocando recuerdos y emociones, para comenzar a percibir el gusto y desagrado percibido por el estudiante.

Herramienta estética (actividad) como ejemplo: El facilitador les dará como tarea la clase anterior, pensar en un paisaje que les guste mucho y otro que les desagrada. Los estudiantes deberán llevar a la clase algún objeto que les recuerde ambos paisajes y contar el porqué de cada uno con la ayuda del facilitador. Luego compartirán su objeto con el resto de la clase para que sientan sus texturas, colores y olores. Para finalizar, el facilitador le

preguntará al resto de la clase si están de acuerdo o no con su compañero y por qué, siempre poniendo el énfasis en la percepción

- Tercero básico: las unidades están enfocadas en conocer el entorno natural en su totalidad, es decir, en conjunto con su flora y fauna. También aborda temas como el ser humano, sus creencias y la cultura.

La educación estética deberá proponer herramientas para que los estudiantes puedan conocer, comprender y validar diferentes creencias y culturas las que pueden ser lejanas o más cercanas a sus contextos a partir de su búsqueda e investigación, para luego analizar de manera sensible los elementos representativos de estas desde la visualidad.

Herramienta estética (actividad) como ejemplo: El facilitador creará tríos y les dará como tarea buscar una imagen o pintura con temáticas religiosas elegidas por él. En la clase siguiente los niños y niñas deberán exponer qué les hace sentir esta obra y cómo creen que vivían las personas en esa época, para que luego sus compañeros comenten brevemente sobre el trabajo expuesto y lo que ellos vieron. Para finalizar, el facilitador expondrá que existen diversas culturas y creencias y que todas son válidas, y también que existen múltiples formas artísticas en que éstas se expresan

- Cuarto básico: Durante este periodo las unidades que se abordarán son las culturas precolombinas, su pintura, escultura y el entorno natural americano. También los movimientos artísticos de Chile y el mundo.

Las herramientas estéticas que se propondrán deben tener relación con realizar análisis sensibles de obras, para luego desarrollar la creatividad artística mediante la

observación y reflexión., para poder plasmar de forma artística y concreta su experiencia sensible.

Herramienta estética (actividad) como ejemplo: El facilitador formará equipos de trabajo de cuatro integrantes y les entregará una imagen de alguna expresión artística precolombina de distintas culturas americanas que deberán observar y analizar, para crear una breve historia con personajes que ellos deberán interpretar. Para esto, cada integrante deberá elegir dos elementos que se encuentren dentro de la imagen e integrarlos a su caracterización y a la historia que será representada para el resto del curso. Luego, les mostrarán la imagen utilizada, y el facilitador le preguntará al resto del curso si les transmitió lo mismo, y se concluirá con una valoración final.

Conclusiones

Este trabajo muestra que la educación estética es una forma de educar la sensibilidad, permitiendo al ser humano alcanzar su potencial mediante la experimentación de sí mismo y de su entorno, de manera sensible y consciente, a partir de la experiencia artística guiada y acompañada. Y que si se educa de manera sensible a través del arte desde tempranas edades, los niños y niñas van a estar íntimamente familiarizados con las experiencias artísticas, que naturalmente estimulan la relación entre los espectadores y el arte de manera íntegra y sensible, lo que motivará a los infantes a buscar expresiones artísticas y así aumentaran las audiencias para el arte cuando sean mayores.

Este trabajo también muestra que la educación estética es una herramienta concreta para sensibilizar, y que se puede implementar en los sistemas educacionales formales mediante las herramientas pedagógicas. Y no hacerlo, a pesar de lo que declara el ministerio en su currículum, es una decisión política o una incapacidad, que hace urgente revisar la implementación de los modelos educacionales actuales.

Por otra parte, este trabajo evidencia que mediante la educación estética se genera un espacio de liberación de la sociedad, rompiendo límites cognitivos, sociales y políticos; y que, por lo tanto, esta educación puede ser una forma de combatir la educación de mercado, ya que la primera apunta a educar personas íntegras y conscientes de sí mismas y de su contexto, mientras que la segunda se ha encargado de generar individuos unidimensionales como menciona Marcuse (1993).

De esta forma, creemos que la educación estética tiene toda la esencia de lo que es el arte realmente, ya que ambos comparten la misma naturaleza, la de correr y romper los límites impuestos.

Esta tesis también propone que la educación estética debe ser concebida como un sistema educativo, y no solo como herramientas que complementen la educación formal. Con esto queremos decir que su aplicación debería estar presente desde la educación preescolar en adelante, y comprendiendo que educar de forma sensible no debe quedarse únicamente en realizar acciones vinculadas al arte. Esto implica que se debería establecer un programa consciente de objetivos educativos que respondan a una concepción clara del ser humano que se quiere formar, que en el caso de la educación estética asumida como herramienta formadora, es un ser humano sensible, libre y creativo.

Desde esta perspectiva planteamos, que la educación estética debe expandirse a las demás áreas del conocimiento formal, para que de esta manera también se pueda poner en práctica en la vida cotidiana.

En esta investigación, también se establecen las características de los niños y niñas del período estudiado, y propone herramientas que pueden ser incluidas en un modelo educativo que elija formar seres distintos.

De este modo, nuestro trabajo aporta a la reflexión sobre el acceso a las artes en Chile, y cómo la educación formal podría transformarse a través de un enfoque sensible y artístico. También revela la importancia del rol de los profesores, y de cómo cambios en sus metodologías pedagógicas pueden aportar a un cambio social desde la perspectiva artístico cultural.

En este sentido, apela a profesionales de las artes y la educación a pensar la educación estética y su inclusión dentro del sistema educativo chileno, creando y proponiendo nuevas herramientas para educar la sensibilidad más allá de asignaturas estrechamente ligadas a las artes, para que niñas y niños no pierdan su libertad creativa.

Referencias Bibliográficas.

- Baudrillard, J. (2009) *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Madrid: Siglo XXI. Recuperado de <https://ganexa.edu.pa/wp-content/uploads/2014/11/ARTGBaudrillardJeanLaSociedadDeConsumoSusMitosSusEstructuras.pdf>
- Carli, S. (2003). *Niñez, pedagogía y política*. Buenos aires: Miño y Dávila.
- Castillero, O.M. (fecha). *La teoría cognitiva de Jerome Bruner*. Recuperado de <https://psicologiaymente.com/psicologia/teoria-cognitiva-jerome-bruner>
- Consejo nacional de la cultura y las artes. (2016). *Manual de apoyo al facilitador*. Recuperado de <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2018/07/manual-teatro.pdf>
- Decreto 373 EXENTO de 2017 (Ministerio de educación). Establece principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de educación parvularia y primer año de educación básica. Abril 17 de 2017.
- Duek, C. (2010). *Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315155002.pdf>
- Estévez Pichs, M. A., y Rojas Valladares, A. L. (2017). *La educación artística en la educación inicial. Un requerimiento de la formación del profesional. Universidad y Sociedad*. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n4/rus15417.pdf>
- Equipo Editorial. (2018). *Etimología de estética*. Recuperado de <https://etimologia.com/estetica/>
- Equipo de expertos. (2018). *El aprendizaje por descubrimiento de Bruner*. Recuperado de <https://www.universidadviu.com/int/actualidad/nuestros-expertos/el-aprendizaje-por-descubrimiento-de-bruner>

- Errázuriz, L.H. (2006). *Sensibilidad estética*. Recuperado de <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0054996.pdf>
- GAM. (2018). *Formación de audiencias*. Recuperado de <https://www.gam.cl/conocenos/somos/formacion-de-audiencias/>
- Herrera, A., y Casadiego, C. (2016). *Formación de público infantil para teatro: elementos para una definición*. (Trabajo de grado, Universidad pedagógica nacional, Bogotá). Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1220/TE-11476.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ibacache, J.V. (2014). *Formación de audiencias*. Recuperado de <https://pablocisternas.files.wordpress.com/2017/05/02-formacion-de-audiencias.pdf>
- Instituto de estética. (s/f). *Instituto de estética UC apuesta por la formación de audiencias juveniles*. Recuperado de <http://estetica.uc.cl/noticias/235-instituto-de-estetica-uc-apuesta-por-la-formacion-de-audiencias-juveniles>
- Jaramillo, L. (2007). *Concepciones de infancia*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/853/85300809.pdf>
- Jimenez, L.M. (1993). *Immanuel Kant (1724-1804)*. España: Ediciones del Orto.
- Londoño, C. (2019). *Según Jean Piaget, estas son las 4 etapas del desarrollo cognitivo*. Recuperado de <https://eligeeducar.cl/acerca-del-aprendizaje/segun-jean-piaget-estas-son-las-4-etapas-del-desarrollo-cognitivo/>
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional*. Buenos aires: Editorial Planeta.
- Ministerio de las culturas, las artes y el patrimonio. (2018). *Estadísticas culturales*. Recuperado de https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2018/12/estadisticasculturales_17.pdf

- Muñoz, M.P. (2020). *La importancia de incluir el teatro en el currículo nacional*. Recuperado de <https://www.grupoeducar.cl/revista/edicion-228/la-importancia-de-incluir-el-teatro-en-el-curriculo-nacional/>
- Naugrette, C. (2004). *Estética del teatro*. Buenos aires, Ediciones artes del sur. <https://es.scribd.com/document/130405326/Naugrette-Catherine-Estetica-Del-Teatro#logout>
- Poblete, M.V. y Saavedra, J.U. (2015). *Los teatros en el Chile íntimo del siglo XX. Una aproximación sociológica desde una historia local*. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-04622015000200016
- Ramírez, A. (2017). *Desilusión estética: arte y simulacro en Jean Baudrillard*. Recuperado de <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistafilosofiauis/article/view/7668/7886>
- Ramírez, J.C. (31 de Mayo de 2011). *Las razones del boom de las escuelas de espectadores en Chile*. Recuperado de <http://www.lasegunda.com/Noticias/CulturaEspectaculos/2011/05/651969/Las-razones-del-boom-de-las-Escuelas-de-Espectadores-en-Chile>
- Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible*. Santiago de Chile: LOM
- Regader, B. (s/f). *La teoría sociocultural de Lev Vigotsky*. Recuperado de <https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>
- Treviño, J.R. (s/f). *Etimología de estética*. Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/?este.tica>
- UNICEF. (2018). *Aprendizaje a través del juego*. Recuperado de <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>

UNICEF. (2004). *Definición de la infancia*. Recuperado de

<https://www.unicef.org/spanish/sowc05/childhooddefined.html#:~:text=La%20infancia%20es%20la%20%20C3%A9poca,una%20comunidad%20amplia%20de%20adultos.&text=Se%20refiere%20al%20estado%20y,la%20calidad%20de%20esos%20a%20C3%B1os>

Vera-pinto, I.S. (7 de Noviembre de 2016). *El surgimiento del teatro móvil en Chile*.

Recuperado de <https://edicioncero.cl/2016/11/el-surgimiento-del-teatro-movil-en-chile/>